AUTHOR:

JANET, PAUL

TITLE:

COURS DE PSYCHOLOGIE ET DE ...

PLACE:

PARIS

DATE:

1891

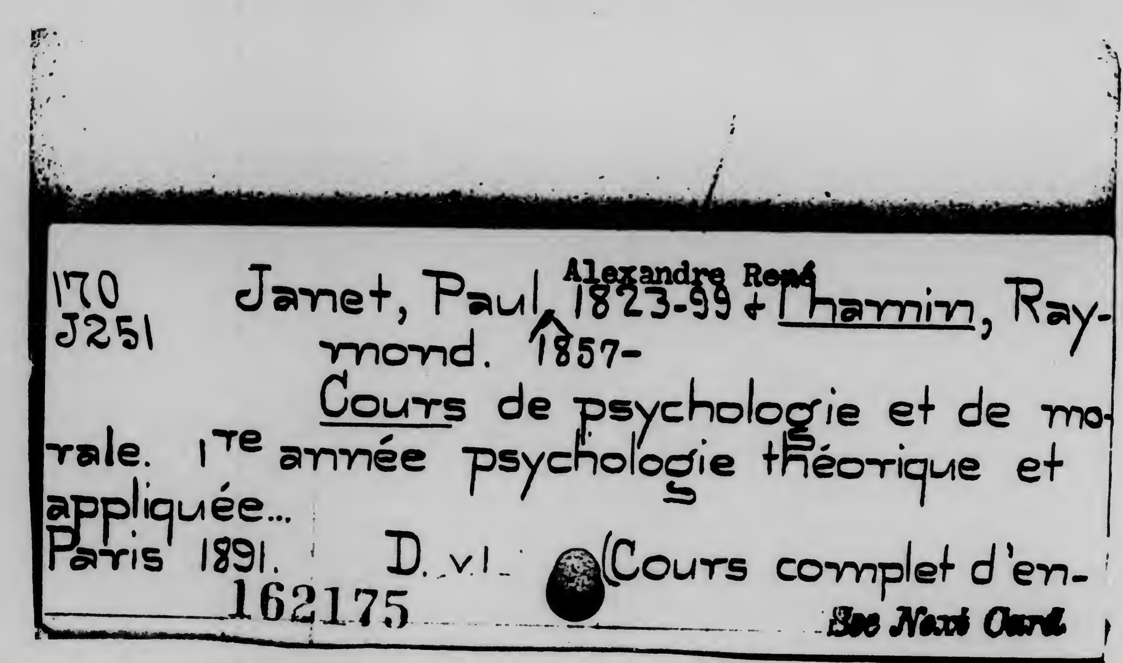
Master Negative #

93-81572-2

COLUMBIA UNIVERSITY LIBRARIES
PRESERVATION DEPARTMENT

BIBLIOGRAPHIC MICROFORM TARGET

Original Material as Filmed - Existing Bibliographic Record


170
J251
Janet, Paul Alexandre René, 1823-99 & Thamin, Raymond. 1857-
Cours de psychologie et de morale. 1re année psychologie théorique et appliquée...
Paris 1891. D. v.1. (Cours complet d'en-
162175
See Next Card.

Restrictions on Use:

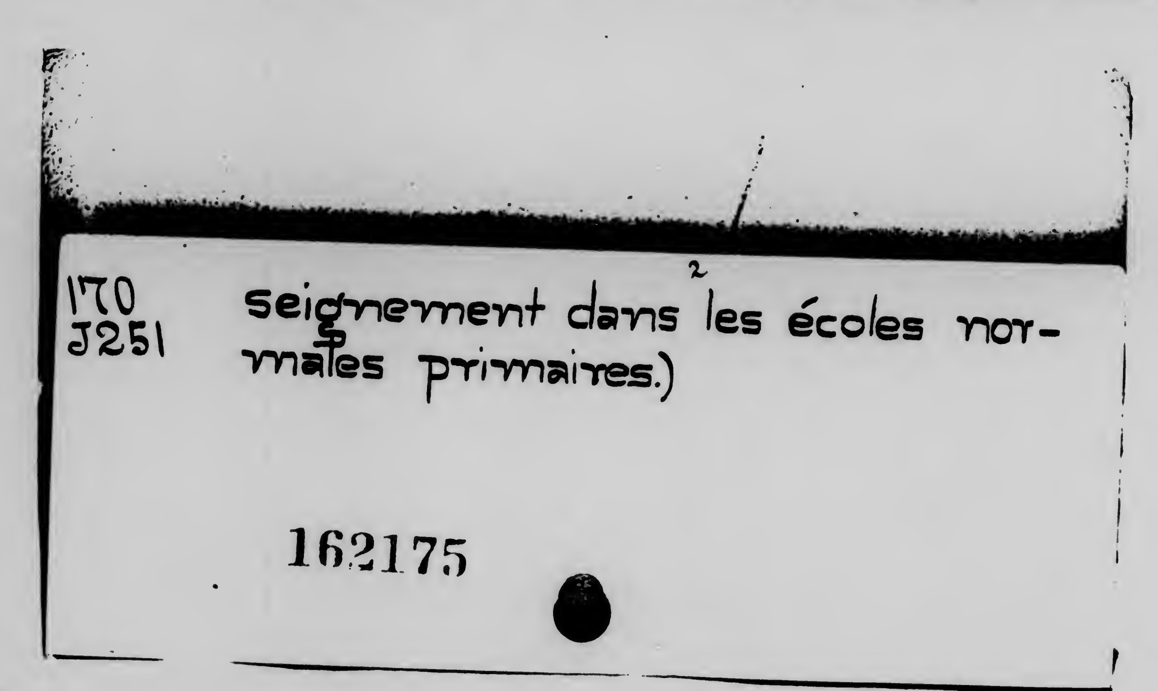
TECHNICAL MICROFORM DATA

FILM SIZE: 35 REDUCTION RATIO: 9x
IMAGE PLACEMENT: IA (IIA) IB IIB
DATE FILMED: 7-13-93 INITIALS SS
FILMED BY: Research Publications

COLUMBIA UNIVERSITY LIBRARIES
PRESERVATION DEPARTMENT

BIBLIOGRAPHIC MICROFORM TARGET

Original Material as Filmed - Existing Bibliographic Record

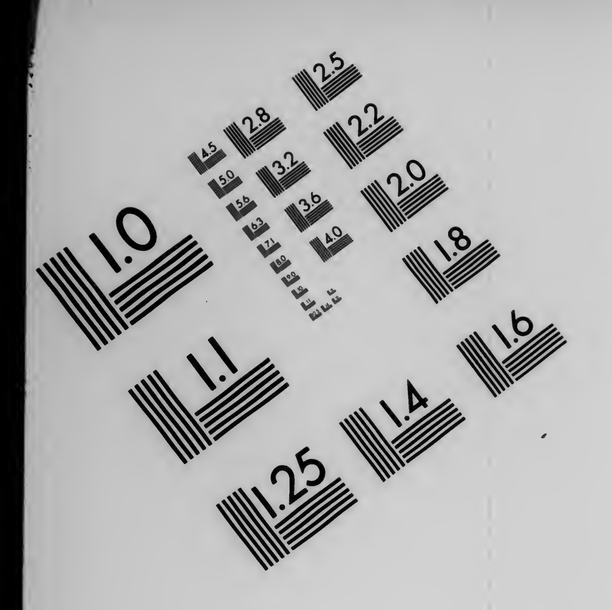

170
J251 seignement dans[2] les écoles normales primaires.)

162175

Restrictions on Use:

TECHNICAL MICROFORM DATA

FILM SIZE: 35 REDUCTION RATIO: 9X
IMAGE PLACEMENT: IA (IIA) IB IIB
DATE FILMED: 7-13-93 INITIALS SS
FILMED BY: Research Publication Inc







Association for Information and Image Management

1100 Wayne Avenue, Suite 1100
Silver Spring, Maryland 20910

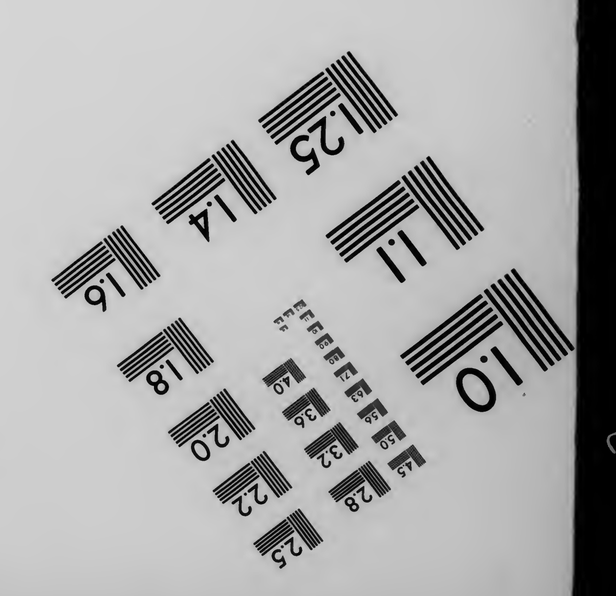
301/587-8202

Centimeter

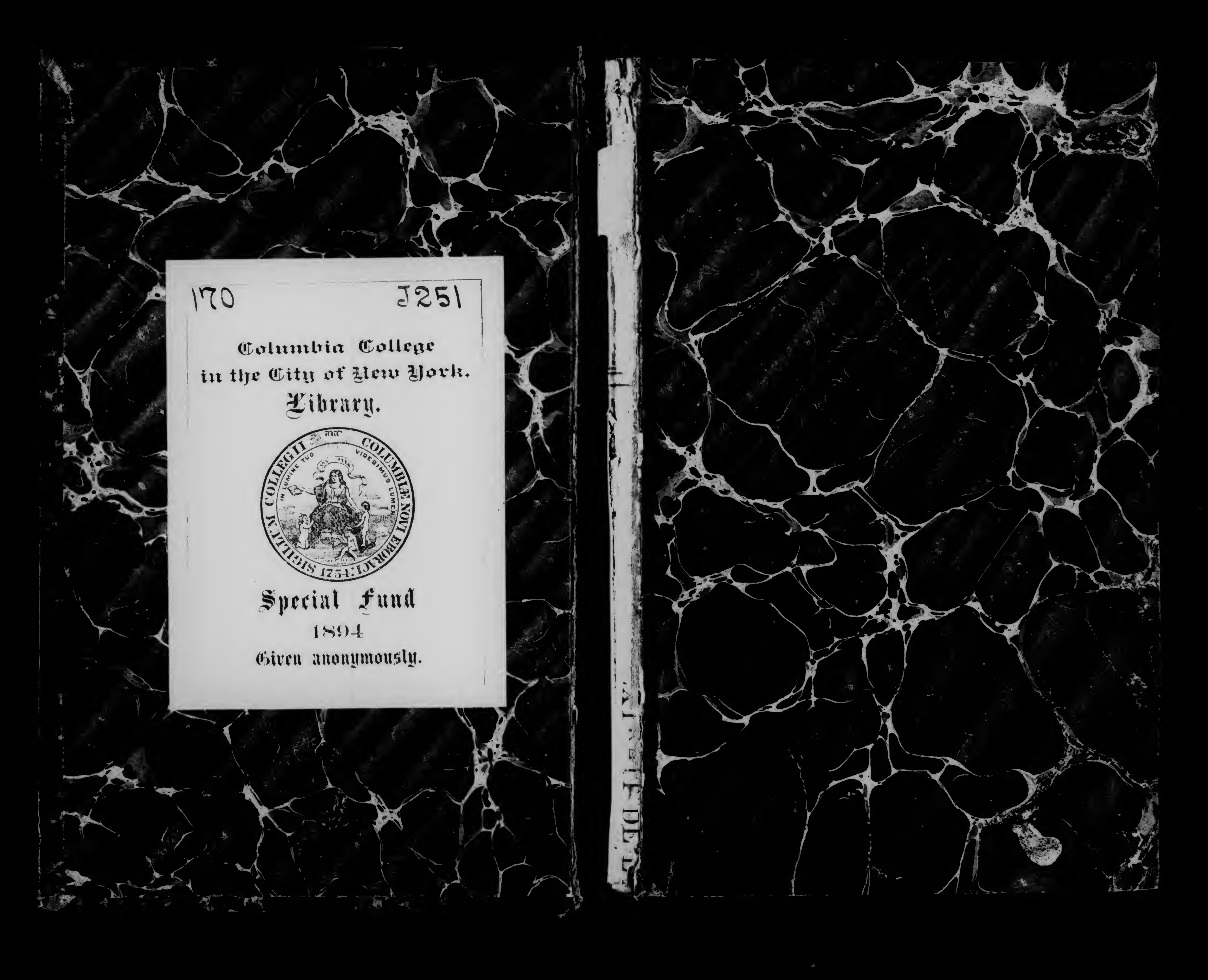
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 mm

1 2 3 4 5

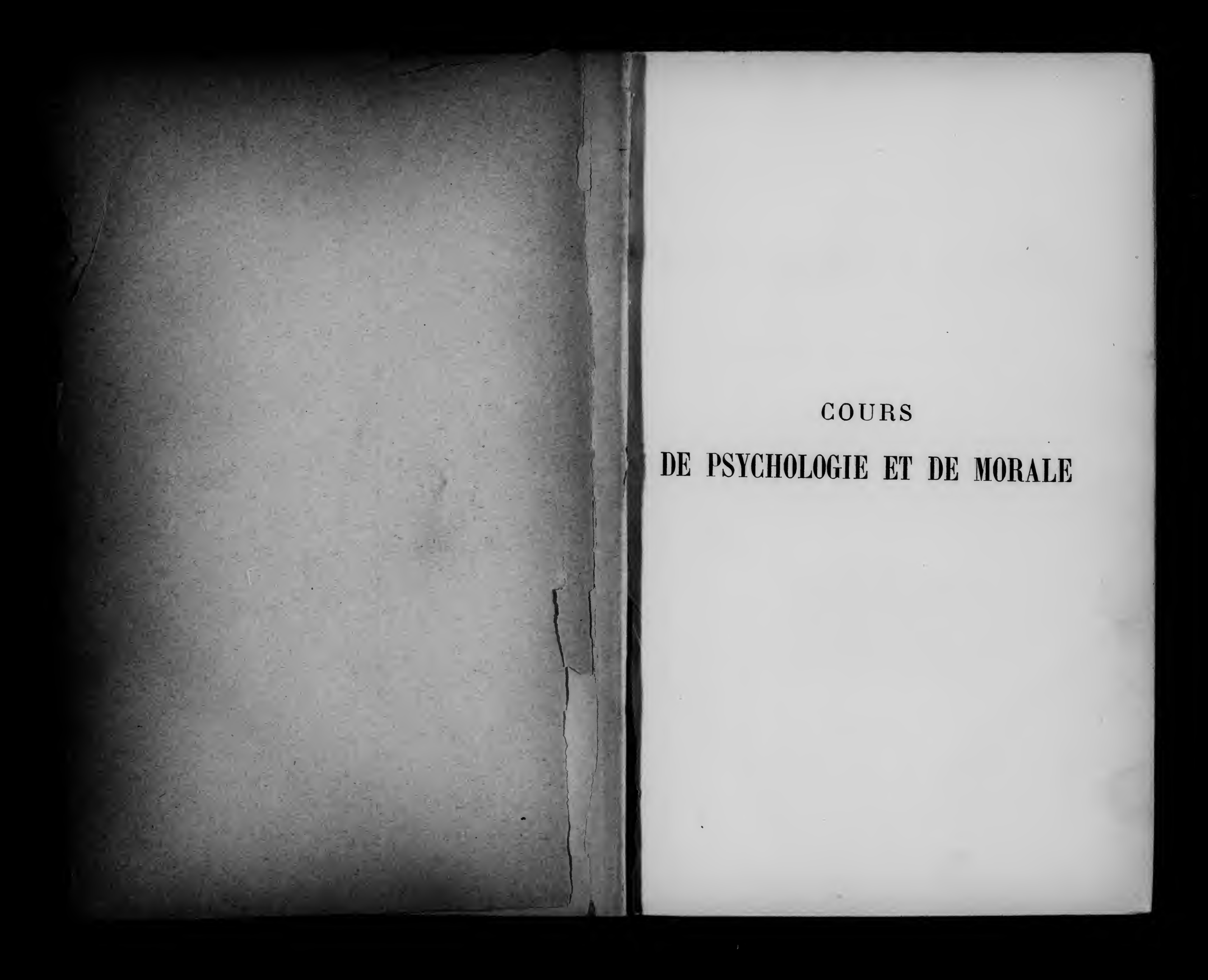
Inches



MANUFACTURED TO AIIM STANDARDS
BY APPLIED IMAGE, INC.



170 J251
Columbia College
in the City of New York.
Library.
COLLEGII COLUMBIÆ NOVI EBORACI
IN LUMINE TUO VIDEBIMUS LUMEN
SIGILLUM
1754
Special Fund
1894
Given anonymously.



COURS

DE PSYCHOLOGIE ET DE MORALE

COULOMMIERS
Imprimerie Paul BRODARD.

COURS COMPLET D'ENSEIGNEMENT
DANS LES ÉCOLES NORMALES PRIMAIRES

COURS
DE PSYCHOLOGIE ET DE MORALE

1re ANNÉE

PSYCHOLOGIE THÉORIQUE ET APPLIQUÉE

PAR

PAUL JANET
MEMBRE DE L'INSTITUT, PROFESSEUR A LA FACULTÉ DES LETTRES DE PARIS

ET

RAYMOND THAMIN
CHARGÉ DE COURS A LA FACULTÉ DES LETTRES DE LYON



PARIS
LIBRAIRIE CH. DELAGRAVE
15, RUE SOUFFLOT, 15

1891

AVERTISSEMENT

Ce livre est une édition nouvelle de notre *Cours de morale à l'usage des Écoles normales primaires*, mais entièrement remaniée et considérablement augmentée.

Expliquons les changements apportés à cette nouvelle édition et qui ont nécessité un changement de titres. Notre *Cours de morale* est devenu un cours de *Psychologie et de morale*. Le changement des programmes a été la cause de cette modification.

D'après le programme de 1880, l'enseignement de morale dans les écoles normales était divisé en deux années. La première comprenait les éléments de la psychologie et la morale théorique ; la seconde année, la morale pratique.

En 1888, le programme a été modifié de la manière suivante : la première année doit comprendre les éléments de psychologie, comme auparavant, mais de plus la psychologie appliquée ou pédagogie. Par suite, la morale théorique est renvoyée à la seconde année, avec la morale pratique.

On voit que la psychologie a été très augmentée ; ou plutôt on y a ajouté une partie nouvelle, qui doit contenir les principes de la pédagogie. Ce n'est pas en réalité une nouveauté dans l'enseignement des écoles normales ; elle y était déjà comprise, dans le cours de pédagogie, sous le titre de pédagogie théorique. Il a paru plus rationnel de la rattacher à la psychologie, à titre de psychologie appliquée, la pédagogie théorique n'étant autre chose que la psychologie appliquée à l'éducation.

Pour approprier notre ouvrage à ce changement de programme, nous avions donc à faire une place à la pédagogie à la suite de la psychologie; mais nos occupations diverses ne nous ayant pas permis de rédiger nous-même cette nouvelle partie du Cours, nous nous sommes adressé au zèle et à la compétence spéciale d'un de nos collègues des facultés, M. Thamin, maître de conférences à la faculté des lettres de Lyon. Ce jeune maître fait depuis plusieurs années dans cette ville, avec beaucoup de succès et d'autorité, un cours de pédagogie. Il est en outre l'auteur d'un livre sur le *Problème moral dans l'antiquité* qui a été couronné par l'Académie des sciences morales et politiques. Il était donc désigné pour traiter comme il convient la question pédagogique introduite au nouveau programme.

En conformité avec ce programme, notre premier volume contiendra : 1° les éléments de psychologie compris déjà dans les éditions précédentes; 2° la psychologie appliquée (ou pédagogie théorique) rédigée entièrement par M. Thamin.

Les éléments de psychologie ont subi une légère revision pour éviter les doubles emplois; mais nous n'avons pas touché aux PROBLÈMES, quoique plusieurs d'entre eux trouvent maintenant leur solution dans la partie de psychologie appliquée; mais il ne nous a pas semblé que ce fût là un inconvénient.

La conséquence de ce développement donné à la psychologie a été de faire passer la morale théorique du premier volume au second. Toute la morale est maintenant condensée en une seule année.

Ce nouveau programme qui fonde la pédagogie sur la psychologie, et unit étroitement l'une et l'autre avec la morale, nous paraît très bien conçu, et donnera au Cours entier un nouvel intérêt.

PAUL JANET.

NOTIONS DE PSYCHOLOGIE

THÉORIQUE

CHAPITRE PRÉLIMINAIRE

INTRODUCTION A LA PSYCHOLOGIE. — LA MÉTHODE INTUITIVE ET LES LEÇONS DE CHOSES EN PSYCHOLOGIE. — LA MÉTHODE SOCRATIQUE.

La psychologie est une science d'un caractère abstrait et sévère, à laquelle il faut se préparer par quelques exercices préliminaires analogues à ceux par lesquels on introduit les enfants dans les autres sciences. Les progrès de la méthode en pédagogie ont appris qu'il faut introduire les esprits dans les sciences en développant en eux l'esprit d'observation, en les mettant en présence des choses elles-mêmes, en leur apprenant à voir et à regarder. C'est ce qu'on appelle la méthode *intuitive;* et ces premières leçons, faites sans l'appareil didactique et systématique de la science, mais selon les circonstances, et en présence des choses elles-mêmes, sont ce qu'on a appelé des *leçons de choses*[1].

N'y aurait-il pas lieu à quelque chose d'analogue en psychologie? Si le monde moral est plus difficile à connaître que le monde physique, s'ensuit-il qu'il faille y entrer avec moins de précautions, moins de préparations graduelles, moins d'intermédiaires? Ne sera-t-il pas utile, là aussi, d'introduire la *méthode intuitive* et la *leçon de choses?*

1. Il sera traité explicitement de la méthode intuitive et des leçons de choses dans la seconde partie de ce volume.

Nous ne pouvons faire autre chose ici que de donner l'exemple de cette méthode, en laissant au maître le soin de l'appliquer et de la varier suivant les circonstances [1].

Par exemple, ce qu'il y a de plus difficile à faire saisir en psychologie, c'est la méthode, c'est ce retour de l'esprit sur lui-même, que l'on appelle la *réflexion* et *l'observation intérieure;* c'est le sens de cet antique adage : *connais-toi toi-même*.

Or, nous croyons que cet adage entrera facilement dans l'esprit des jeunes gens si nous commençons par l'entendre dans un sens individuel et tout concret; et c'était d'ailleurs en ce sens que les sages de la Grèce qui l'ont les premiers exprimé l'entendaient véritablement. On demandera par exemple à un jeune homme si avant d'entreprendre une grande route, ou un grand ouvrage, il ne doit pas mesurer ses forces, savoir ce dont il est ou n'est pas capable; puis, passant du physique au moral, on lui demandera s'il n'en est pas de même pour les facultés de l'intelligence ou du cœur, s'il doit se livrer à la carrière ecclésiastique ou à la carrière de l'enseignement sans s'être demandé s'il est de force à supporter les épreuves ou les sacrifices que ces états peuvent imposer. Pressant la question de plus près, on lui ferait voir quels sont les devoirs de l'instituteur et combien cet état exige de qualités particulières : c'est donc à lui à voir s'il possède ces qualités. L'instituteur ne doit pas être violent ; il doit être doux, patient, presque impassible ; dans d'autres carrières la colère peut être un défaut, mais chez l'instituteur elle est un vice dangereux, car elle peut l'entraîner à la violence, etc. Il doit donc s'interroger lui-même, se demander quels sont ses défauts, et si ces défauts sont incompatibles avec sa fonction; il doit aussi ne pas craindre de reconnaître en lui les qualités dont il aura besoin plus tard, si réellement il les possède. En un mot, il faut qu'il étudie son *caractère,* qu'il apprenne à se connaître lui-même.

1. Le maître pourra consacrer à cet enseignement libre, familier, *intuitif* de la psychologie le nombre de leçons qui lui conviendra, suivant les succès obtenus ; mais il nous semble qu'il en faudrait trois ou quatre au minimum. La méthode se continuerait d'ailleurs ultérieurement par le moyen des *exercices* et des *problèmes* que nous avons ajoutés à chaque leçon.

Mais alors on lui ferait remarquer que ce caractère, nul ne peut le bien connaître réellement que lui-même. Les autres en effet ne voient que les actes extérieurs; lui, au contraire, sait bien ce qui se passe au dedans de lui; lui seul sait ou peut savoir s'il a une véritable vocation, parce que lui seul connaît le dedans, tandis que nous ne voyons que le dehors Lui seul sait s'il est assez pieux pour être prêtre, assez ami des enfants pour être maître, s'il est capable d'aimer son état, s'il est capable de dévouement, etc.

Il y a donc en lui quelque chose d'*intérieur* dont nul n'a connaissance que lui-même, et qui est son *esprit*, son *cœur*, son *âme*. Il ne s'agit pas ici seulement de ses forces corporelles, de sa santé, de ses qualités physiques, qui sont sans doute aussi des conditions importantes pour le choix de cette carrière; mais il s'agit surtout des qualités morales ; il s'agit de son caractère, de sa volonté; et c'est à lui-même et à lui seul qu'il doit s'en rapporter, lors même que les autres, trompés par les actes extérieurs, lui croiraient plus d'aptitude qu'il n'en a.

Cette sorte d'interrogation que chacun de nous est obligé de faire sur lui-même à l'entrée d'une carrière peut donner quelque idée de ce que l'on appelle l'observation interne, le retour de l'esprit sur lui-même, la *réflexion* qui est l'essentiel de la méthode en psychologie. Une délibération du même genre peut avoir lieu dans toutes les circonstances importantes de la vie (mariage, changement de carrière, éducation des enfants, etc.), c'est-à-dire dans des cas assez rares, et à des intervalles plus ou moins éloignés. Mais il est une pratique recommandée par la religion, et non moins prescrite par la morale, une pratique qui peut être de tous les instants et qui nous donnera une idée encore plus nette de ce que nous cherchons : c'est ce que l'on appelle l'*examen de conscience*.

Toutes les religions, et répétons-le, toutes les doctrines morales recommandent aux hommes, soit dans certaines circonstances particulièrement solennelles, soit à des époques régulières, soit même à la suite de chaque journée, de revenir

sur leurs actes, et en notant soit le bien, soit le mal, de reconnaître et de mesurer ainsi leurs progrès ou leurs défaillances. Cet examen ne porte pas seulement sur les actes extérieurs qui ont pu être aperçus par d'autres hommes : il porte surtout sur les sentiments et les pensées qui les ont accompagnés. A-t-on eu de mauvais désirs, de mauvaises intentions? a-t-on caché ses vraies pensées par des paroles fausses et mensongères? Les autres hommes ne le savent pas ; nous le savons seuls; et notre conscience suffit à nous condamner. Quelquefois c'est le contraire; les apparences sont contre nous; nous avons pu faire innocemment des actions nuisibles; nous encourons la haine des hommes sans la mériter : c'est encore notre conscience qui nous dit la vérité, et qui nous rassure. Il y a donc quelque chose en nous qui ne peut être connu que de nous seuls, et qui est connu par nous : il y a un *homme intérieur* qui se voit lui-même, qui se connaît lui-même, qui se souvient de lui-même, qui peut donc être pour lui-même un objet d'études; c'est cet homme intérieur qui sera l'objet de la psychologie, et qui s'observe par une méthode de réflexion, c'est-à-dire *de retour sur soi*, dont l'examen de conscience peut nous donner quelque idée.

Les exemples précédents empruntés à la vie pratique, à la vie familière de tous, même des enfants, peuvent donc préparer les esprits à comprendre ce que nous appellerons plus tard le *moi*, c'est-à-dire cet homme intérieur dont nous venons de parler, lequel, lorsqu'il parle de lui-même, s'appelle *je* ou *moi*. Et en même temps ils nous font comprendre comment ce moi peut s'étudier lui-même en appliquant à tout ce qui se passe en lui une méthode analogue à ce que nous appelons l'examen de conscience.

Cependant l'examen de conscience ne nous donne encore qu'une idée incomplète de ce que peut être la science que nous appelons psychologie. En effet, cet examen de conscience a pour objet les actions des *individus*. C'est chacun de nous qui fait pour lui-même son examen de conscience; c'est le sien, ce n'est pas celui de son voisin. C'est ainsi que Pierre, Paul, Jacques, apportent chacun un examen de conscience différent. Ils ne peuvent le faire l'un pour l'autre ; car la vertu et le vice, les qualités et les défauts, les bonnes ou les mauvaises actions sont essentiellement individuelles : nul ne répond pour autrui. Or la psychologie ne peut avoir pour objet de nous raconter l'histoire de Pierre, de Paul ou de Jacques. L'histoire proprement dite ne s'occupe que des grands hommes et des grands événements. Toutes les sciences d'ailleurs, ne s'occupent jamais que de choses générales, de ce qu'il y a de commun entre les objets : l'histoire naturelle nous parle des chats en général, mais non pas de notre chat; des chiens et des chevaux en général, mais non pas de tel chien et de tel cheval. Il doit en être de même de la psychologie, s'il y a une science de ce nom. Il faut donc qu'elle s'occupe de ce qu'il ya de commun entre les hommes. C'est ce que l'on peut faire comprendre encore facilement par des exemples familiers et concrets, qui peuvent être variés autant qu'on le voudra.

J'interpelle un des élèves de la classe et je lui dis : Pierre, si je vous donnais congé aujourd'hui, seriez-vous content? — Oui, répondra-t-il. Je passe à un autre, et je lui dis : Paul, si je vous donnais congé aujourd'hui, seriez-vous content? — Même réponse. Je passe à un troisième. — Même réponse. J'interroge les cinquante élèves de la classe : tous me disent de même. Je profite immédiatement de cette unanimité pour leur dire : Vous voyez bien qu'il y a entre vous tous quelque chose de commun, qu'il y a certaines choses que vous sentez tous de la même manière, et pour lesquelles il est indifférent que ce soit Pierre, Paul ou Jacques qui parle, puisque tous disent la même chose. Je poursuis l'expérience et je leur dis : Pierre, si l'on vous prenait ce que vous possédez, votre livre, votre habit, votre montre, seriez-vous content? — Non, sans doute.— Et vous, Paul, si on vous en faisait autant? — Non plus. — Et vous, Jacques? — Pas davantage. — Et si je m'adresse à toute la classe, même réponse. Ne puis-je pas conclure de là que tous vous tenez à ce qui vous appartient? Passons à un autre ordre de faits. Je montre un objet à un élève et je lui dis : Que voyez-vous? — Je vois un chapeau. — Et vous? — Un chapeau. —Et vous? — La même chose. — Si je vous disais que ce chapeau est un cheval, vous vous mettriez tous à rire. Donc vous voyez tous la même chose devant un même objet.

Il n'est pas nécessaire de renouveler souvent de telles expériences pour amener les jeunes esprits à distinguer ce que chacun d'eux éprouve comme *individu* de ce que tous sentent, éprouvent ou perçoivent comme *hommes*. On pourra faire sentir cette différence en les interrogeant sur leurs goûts individuels, et en leur montrant que même dans la diversité des goûts il y a quelque chose de constant.

Mais pour confirmer ce que nous venons d'acquérir, il faut leur faire franchir les murs de l'école et leur apprendre à généraliser au delà de leur expérience particulière. Par exemple, vous leur direz : Si l'on offrait aux élèves de Perpignan ou de Saint-Brieuc un jour de congé, croyez-vous qu'ils l'accepteraient avec plaisir. Tous répondraient : oui, sans hésiter. Et cependant, dirions-nous, les avez-vous consultés, les connaissez-vous? En connaissez-vous même un seul? — Non, sans doute. Pourquoi donc affirmez-vous d'eux ce qu'ils ne vous ont pas dit? C'est sans doute que vous jugez qu'ils sont semblables à vous-mêmes; qu'étant jeunes, ils aiment le repos, le plaisir, la distraction : vous concluez de vous à eux. Vous sentez donc qu'il y a entre tous quelque chose de commun, et qu'il n'est pas nécessaire cependant d'interroger tout le monde, car nous ne doutons pas que tous les jeunes gens ne soient faits de la même manière.

Mais si au lieu de parler aux jeunes gens, nous parlions à des hommes, en serait-il de même? Ici la réponse se ferait attendre peut-être quelque peu ; mais en laissant quelque temps pour la réflexion, il est probable que tous diraient qu'il en est des parents comme des enfants, qu'il en est des vieux comme des jeunes, que tous aiment le repos et le plaisir. Et moi-même, dirait le maître, croyez-vous que j'aurais quelque plaisir, si on m'annonçait tout à coup un jour de congé inattendu? — Certainement, diront-ils en riant. Donc tous les hommes sans exception aiment le délassement, le loisir, la distraction.

Mais considérons la chose à un autre point de vue. Supposez qu'on dise à votre père qu'il a un jour de congé, mais qu'il ne gagnera pas ce jour-là les cinq francs ou les dix francs dont il a besoin pour nourrir sa famille, croyez-vous qu'il serait content? — Non sans doute. Et vous-mêmes, si l'on disait que vous aurez congé, mais que c'est parce qu'un de vos camarades est mort, et que vous devez lui rendre les derniers devoirs, seriez-vous satisfaits? — Oh! non. — Vous voyez donc qu'il peut y avoir dans l'homme des inclinations qui se combattent; il peut même arriver que chez l'un ce soit l'une, chez l'autre, ce soit l'autre qui l'emporte. De là la diversité des caractères. Mais il y a certaines règles générales qui permettent de prévoir ce qu'éprouveront la plupart des hommes dans les mêmes circonstances.

Ces premières interrogations ou d'autres semblables qu'on pourra renouveler, varier, approprier selon les cas, suffiront pour donner l'*idée* générale de la *psychologie* et de la *méthode* qui lui est propre. Mais avant d'entreprendre la science elle-même, il faudra familiariser les esprits avec le genre de *faits* qu'elle doit étudier, et leur faire pratiquer la méthode que nous venons de décrire. Donnons quelques exemples.

Je m'adresse à un élève et je lui dis : Nous venons de parler d'examen de conscience; cet examen doit-il seulement aboutir à récapituler les fautes commises? Ne doit-il pas conduire à quelque chose de plus? — Silence de l'élève. Eh bien, pour vous abréger la recherche, je vous rappellerai ce que vous savez déjà, c'est que l'examen des fautes doit aboutir au *repentir*. Dites-moi donc ce que c'est que le repentir? En quoi consiste-t-il? — Il consiste à avoir du chagrin d'avoir fait mal. — Très bien, mais ne pourriez-vous pas remplacer le mot chagrin par un autre mot? car on peut éprouver du chagrin, soit d'un mal présent, soit d'un mal futur. Mais lorsqu'il s'agit d'un mal passé qu'on aurait pu éviter, n'y a-t-il pas là un sentiment particulier qui a un nom distinct? — Oui, c'est le *regret*. — C'est cela : nous dirons donc que le repentir, c'est le regret d'avoir fait du mal. Mais est-ce assez, est-ce tout? Suffit-il pour éprouver un vrai repentir, de regretter d'avoir mal fait? Ne faut-il pas quelque chose de plus ? par exemple, si tout en regrettant le passé, vous êtes tout prêt à recommencer, appellerez-vous cela un vrai repentir? — Non, sans doute. — Que faut-il donc ajouter au regret pour constituer un vrai repentir? — Il faut le désir de ne pas recommencer. — Fort bien, mais qu'entendez-vous par désir? — Silence de l'élève. — Essayons de trouver ensemble. Désirez-vous les choses que vous n'aimez pas, ou même que vous haïssez? — Non, sans doute. — Le désir est donc un amour. Main-

tenant, désirez-vous ce que vous possédez? — Non; nous ne désirons que ce que nous n'avons pas. — Bien; or ce que nous n'avons pas est absent, et tout ce que nous aimons est un bien. Nous pourrons donc dire que le désir est l'amour d'un bien absent. Maintenant la privation d'un mal n'est-elle pas un bien? — Oui. Donc nous pouvons aimer la privation d'un mal, nous pouvons par conséquent désirer ne pas faire le mal. Allons maintenant plus loin. Suffit-il pour constituer le repentir d'avoir le désir de ne plus faire mal, et même le désir de faire mieux. Un simple désir est-il tout ce que la morale vous demande? — Non; il faut de plus prendre la résolution de faire mieux. — Très bien; c'est ce qu'on appelle le *ferme propos*. Le désir et la résolution ne sont donc pas la même chose? — Non; car tant que je ne fais que désirer, je sens très bien que je ne suis pas sûr de ma vertu future. Il ne suffit pas de *désirer* le bien, il faut le *vouloir*. — Très bien, vous touchez là à une des distinctions les plus importantes de la psychologie. Nous attendrons que nous y soyons pour l'approfondir.

Tantôt, on pourra, comme nous venons de le faire, partir du nom d'un sentiment bien connu (le *repentir*, le *désir*) pour essayer d'en faire trouver la définition. Tantôt, au contraire, on pourra commencer par décrire un sentiment dans ses principaux caractères, et en faire trouver le nom.

Par exemple, si je désire un objet absent, et que j'aie des raisons de croire que je pourrai l'obtenir, sans en être entièrement sûr, comment appellerez-vous cela? — Silence de l'élève. — Voyons : si vous voulez me dire que vous pensez être reçu à votre examen, comment vous exprimerez-vous? — Je dirai que j'*espère* être reçu. — Très bien; mais si vous voulez me dire que vous pourriez bien ne pas être reçu, comment diriez-vous? — Je dirai que je le *crains*. — Soit, la *crainte* est donc différente de l'*espérance*. Mais nous venons de voir qu'espérer c'est *croire* à quelque bien; que craindre, c'est *croire* à quelque mal. L'espérance et la crainte sont donc des *croyances*? — Oui. — Soit; mais ne sont-ce que des croyances? Espérer et craindre c'est croire; mais peut-on dire que croire soit toujours craindre et espérer? — Je ne sais pas. — Voyons : si vous dites : je crois qu'il a plu l'an passé au jour de Pâques; pourriez-vous dire :

je crains ou j'espère qu'il a plu? — Non, sans doute. — Et pourquoi? — C'est que dans ce cas il s'agit d'une chose passée, et que la crainte et l'espérance ne s'adressent qu'à l'avenir. — Bien; mais même dans l'avenir n'y a-t-il pas des croyances qui ne sont ni des espérances ni des craintes? Par exemple, si je dis : Je crois que le chemin de fer changera dans huit jours le service d'hiver en service d'été, il est très possible qu'il ne s'agisse ici ni d'espérance, ni de crainte, car cela peut m'être parfaitement indifférent. La croyance alors n'est plus qu'une *opinion*.

Au lieu de prolonger ces exemples de la méthode *interrogative* appliquée à la psychologie, renvoyons à celui qui en est l'inventeur, à Socrate qui lui a donné son nom : car on appelle *méthode socratique*, cette méthode qui consiste, comme il le disait lui-même, à *accoucher les esprits*, et à leur faire trouver en eux-mêmes ce qu'ils savent sans y penser, et sans savoir qu'ils le savent. Il sera parlé ailleurs de cette méthode. Mais c'est en psychologie surtout qu'elle mérite d'être appliquée. C'est à la psychologie surtout qu'elle est une introduction utile et même indispensable. On en trouvera dans les *Mémorables* de Xénophon de fréquents exemples qui seront en même temps comme des modèles à imiter.

LEÇON PREMIÈRE

OBJET DE LA PSYCHOLOGIE. — SON RAPPORT AVEC LA PÉDAGOGIE.

SOMMAIRE

Objet de la science psychologique en général. — 1° Distinction commune entre le corps et l'esprit, entre les arts qui concernent le corps (médecine, gymnastique, et les arts qui concernent l'esprit, éducation, politique, etc.).
2° Distinction entre les **faits de conscience**, aperçus immédiatement par celui qui les éprouve et inaccessibles à tous les autres hommes, et les faits **physiologiques,** qui peuvent tomber sous les sens des autres hommes et être inaccessibles à celui qui les éprouve immédiatement.
La psychologie se *distingue* de la physiologie, mais elle ne s'en *sépare* pas.
Rapport de la psychologie avec la pédagogie. — La psychologie touche à la pédagogie surtout par l'étude expérimentale et pratique des facultés. On écartera tout ce qui est spéculatif e objet de controverse.
Classification des faits psychologiques. — On distingue trois facultés : la *sensibilité*, l'*intelligence* et la *volonté*.
Les deux vies de l'homme : les deux modes de nos facultés. — Il y a deux vies dans l'homme : la *vie animale* et la *vie humaine*.
Chaque faculté est susceptible de deux modes ; l'un par lequel elle se rattache à la vie animale ; l'autre par lequel elle devient propre à la nature humaine. *Sensibilité physique* et *sensibilité morale — Sens* et *Intelligence — Instinct* et *volonté.*
Histoire générale des faits psychologiques. — **1° Mouvement**; instinct; habitudes corporelles. 2° Sensations internes; plaisirs et douleurs ; appétits ; sensations externes. 3° Abstraction; généralisation ; jugements; raisonnements; raison. 4° Sensibilité morale; affections et sentiments. 5° Volonté, liberté; habitudes intellectuelles et morales.
Plan — I. Activité physique. — II. Sensibilité physique. — **III.** Intelligence. — IV. Sensibilité morale. — V. Volonté.

Expliquons d'abord l'idée de la psychologie en général, considérée comme science; nous restreindrons ensuite cette idée à ce qui est nécessaire pour introduire l'esprit dans la morale et dans la pédagogie.

Objet de la science psychologique en général. — On distingue en général dans l'homme deux éléments, deux parties : l'*esprit* et le *corps*, le *moral* et le *physique*. Tout le monde sait, sans qu'il soit besoin d'éclaircissement, que la *gymnastique* n'est pas la *morale*, que la *cuisine* n'est pas l'*éducation*. La gymnastique fortifie le corps, la morale fortifie l'esprit; la cuisine nourrit le corps, l'éducation nourrit l'esprit. On sait que c'est tout autre chose d'avoir des enfants forts et bien portants, ou des enfants instruits et bien élevés; des enfants malades ou infirmes, ou des enfants méchants et sots. Or, de même que la médecine, l'hygiène, la gymnastique, tous les arts qui ont pour objet de conserver et de perfectionner le corps ont pour base nécessaire la science du corps appelée *physiologie;* de même la pédagogie, la morale, ont pour base nécessaire la science de l'esprit, appelée *psychologie* (de deux mots grecs, *psyché*, âme, esprit, et *logos*, raison, connaissance, science).

Distinction entre les faits de conscience et les faits physiologiques. — Mais nous devons distinguer de plus près ces deux sciences, et déterminer avec plus de précision ce qui est l'objet de la psychologie, et ce qui est l'objet de la physiologie; car toutes deux étudient l'homme; mais chacune à un point de vue différent.

Le *corps humain* est cette partie de notre nature par laquelle l'homme est semblable aux autres animaux, et exécute les mêmes fonctions qu'eux. Le corps humain tombe sous les sens comme les autres corps de la nature : nous pouvons le voir, le toucher, etc.; et cela est vrai du corps des autres hommes

comme du nôtre propre ; et réciproquement ils peuvent voir et toucher notre corps, et même par des instruments, par des opérations chirurgicales, pénétrer au dedans, et y apercevoir des opérations, des mouvements, des parties cachées, qu'il nous est souvent impossible d'apercevoir nous-mêmes, mais que nous pouvons aussi apercevoir chez les autres hommes par les mêmes moyens.

Or, le corps est l'objet de deux études distinctes : d'une part l'étude de ses *parties*, ou *organes* (cœur, estomac, cerveau, etc.) — et c'est ce qu'on appelle *anatomie;* de l'autre l'étude des opérations du corps ou de ses *fonctions* (circulation, respiration, nutrition); et c'est ce qu'on appelle la *physiologie*.

Maintenant considérons l'homme à un autre point de vue et nous comprendrons nettement ce qu'il faut entendre par *l'esprit* opposé au corps, le *moral* opposé au physique.

En même temps qu'il se passe dans le corps de l'homme certains actes, certains faits qui tombent ou peuvent tomber sous les sens des autres hommes, il s'en passe d'autres en lui dont il est le seul témoin, le seul spectateur, le seul observateur possible, et qu'il connaît par un *sentiment intérieur* appelé **conscience,** comme il connaît les faits corporels par les sens extérieurs. On appelle *faits moraux*, *faits de l'âme*, ces faits qui ne peuvent jamais être connus directement par les sens et ne sont connus qu'intérieurement par celui qui les éprouve, par exemple : la *pensée*, le *sentiment*, la *volonté*.

En effet, quand je pense à quelque chose, je sais que je pense; quand je souffre quelque douleur, je sais que j'éprouve cette douleur; quand je veux quelque action, je sais que je la veux; et, chose remarquable, nul autre ne le sait que moi ou par moi : autrement le mensonge serait impossible. Cet avertissement intérieur qui accompagne ainsi chacun de ces actes à mesure qu'il se produit s'appelle, nous venons de le dire, la **conscience** [1] ou le *sens intime*. Le principe intérieur qui s'attribue

1. Il est important de ne pas confondre la **conscience** ainsi entendue, à savoir comme faculté de s'apercevoir de tout ce qui se passe en nous, avec la *conscience morale* qui distingue le bien du mal, et qui *juge* nos actions. C'est une chose fâcheuse d'employer un même mot pour des choses si différentes; mais cette distinction s'éclaircira par la suite. Il suffit ici d'avertir.

ces actes, et qui en a conscience, se nomme lui-même quand il veut exprimer ce qui se passe en lui, **je** ou **moi;** *je* pense, *je* sens, *je* veux : c'est pourquoi on l'appelle le *moi*, dans la science psychologique, et *l'esprit*, *l'âme*, dans la langue ordinaire. Le *Moi*, ses facultés, ses opérations, voilà l'objet de la psychologie qui est, par là même, la *science de l'Ame*, la *science de l'Esprit*.

Comprenons donc bien qu'il y a dans l'homme deux sortes de faits : les uns dont il ne sait absolument rien que par le témoignage des autres hommes, ou par l'observation extérieure du corps des autres hommes ou des animaux ; les autres, qu'il connaît immédiatement aussitôt qu'il les éprouve, qui ne peuvent exister sans qu'il les connaisse, et que nul ne connaît que lui. Les premiers sont des faits **physiologiques**, les seconds sont des faits **psychologiques**. Du premier genre sont la circulation du sang, que nul n'avait soupçonnée avant Harvey, et l'oxigénation du sang dans les poumons, dont on ne s'était pas douté avant Lavoisier, les mouvements du cerveau qui sont encore aujourd'hui profondément ignorés, etc. ; du second genre sont toutes nos pensées, toutes nos passions, tous nos sentiments, etc.

On voit que la psychologie se distingue par des caractères suffisamment clairs de la physiologie. Mais il n'est pas inutile de dire qu'elle s'en *distingue*, mais qu'elle ne s'en *sépare* pas. Dans l'homme lui-même, l'âme est distincte du corps, mais elle n'en est pas séparée. L'homme, a dit Bossuet, est un *tout naturel*, « c'est une substance intelligente *née pour vivre dans un corps* et lui être *intimement* unie. » L'éducation ne sépare pas non plus le corps de l'âme. Les anciens disaient qu'une âme saine ne peut exister que « dans un corps sain ». La morale elle-même ne supprime pas le corps : elle lui fait sa part et se contente de le diriger. Ainsi la psychologie se lie à la physiologie. Mais l'union et la communication de deux sciences n'empêche pas la distinction de l'une et de l'autre. La physique et la chimie sont étroitement unies, et cependant la physique n'est pas la chimie. La psychologie pourra avoir besoin de la physiologie pour la solution de certaines questions où le corps et l'âme sont intimement unis (par exemple, les sens, les pas-

sions, les instincts), mais elle n'en a pas moins une existence indépendante; et précisément pour les questions les plus hautes et les plus voisines de la morale elle ne relève que d'elle-même.

La psychologie dans son rapport avec la pédagogie. — Nous venons d'expliquer la nature de la psychologie considérée comme science, et en elle-même. Mais ce n'est pas ici notre objet. Cet objet, le titre même de ce volume, *Notions de psychologie théorique et appliquée*, l'indique suffisamment. C'est en tant qu'elle se prête aux applications pratiques, c'est dans ses rapports avec la science de l'éducation que la psychologie nous intéresse particulièrement ici.

Toute science a un côté rationnel et un côté expérimental; toute science a un côté théorique et un côté pratique.

La psychologie peut donc être considérée soit comme une science *théorique* et *rationnelle*, soit comme une science *expérimentale* et *appliquée*. C'est surtout à ce second point de vue qu'elle se présentera à nous. Nous ne lui demanderons que ce qui sera nécessaire pour l'étude de la morale, qui est notre objet propre.

Donnons quelque idée de ce double point de vue, et faisons bien comprendre ce que nous voulons faire en expliquant ce que nous ne ferons pas.

La psychologie ne se contente pas seulement de distinguer l'âme du corps, comme le fait le sens commun et comme nous venons de le faire en distinguant ce que nous percevons par les sens externes, de ce qui nous est présent à nous-mêmes par le sens intime. Elle cherche à pénétrer la nature, l'essence de l'âme, qu'elle oppose à la nature du corps. Elle établit par des arguments abstraits, subtils et profonds la distinction des deux substances. C'est là une des questions fondamentales de la psychologie, à savoir celle de la *spiritualité de l'âme*.

La psychologie ne se contente pas de décrire, d'énumérer les faits de l'âme : elle les classe, elle les rapporte à des causes qu'elle appelle facultés. Elle cherche à ramener ces facultés à un certain nombre de types primitifs, elle les distingue par des caractères essentiels et abstraits qui les rendent irréductibles l'une à l'autre. C'est la question des *facultés de l'âme*.

Enfin elle trouve dans l'esprit humain ce que nous nommons des *idées*, c'est-à-dire les actes de l'intelligence. Elle distingue et classe les idées, les ramène à un certain nombre et elle se demande comment ces idées se sont formées en nous non-seulement à l'époque où nous nous souvenons de les avoir eues pour la première fois, mais avant tout souvenir, et, selon un grand nombre de philosophes, avant toute expérience. C'est la question de l'*origine des idées*.

La nature de l'âme, la théorie des facultés, l'origine des idées, telles sont les questions qui appartiennent plus à la psychologie rationnelle qu'à la psychologie expérimentale, à la spéculation pure qu'à la pratique. Nous n'y toucherons que dans la mesure de l'expérience et de l'utilité morale.

Indépendamment de ces grandes questions, la psychologie rencontre à chaque pas et dans l'étude de chaque faculté des questions plus curieuses qu'utiles, plus faites pour exercer l'esprit que pour aider à notre perfectionnement intellectuel et moral : ce sont des analyses délicates, des controverses épineuses et des difficultés abstraites. Nous aurons à écarter ces recherches qui sont d'un autre domaine[1] et nous nous bornerons à l'histoire et à la description expérimentale de nos facultés.

On remarquera en outre que certaines analyses psychologiques, qui peuvent paraître spéculatives en morale, ont une utilité pratique en pédagogie.

Classification des faits psychologiques. — Facultés de l'ame. — On classe les faits en psychologie comme dans les autres sciences; c'est-à-dire que l'on rapproche ceux qui sont semblables et que l'on sépare ceux qui sont différents : l'on forme ainsi autant de classes que l'on trouve de groupes de phénomènes dissemblables et irréductibles les uns aux autres. C'est ainsi que l'on est généralement convenu d'admettre trois groupes de phénomènes essentiellement différents et que l'on ramène à trois causes distinctes que l'on appelle *Facultés*, et qui sont : la *Sensibilité*, l'*Intelligence* et l'*Activité*.

1. Voir pour une psychologie plus complète notre *Traité élémentaire de philosophie*. P. J.

La sensibilité est la faculté d'éprouver du plaisir et de la douleur.

L'intelligence est la faculté de connaître, de penser, de juger, de raisonner.

L'activité est la faculté de produire des mouvements, et par là d'agir sur le monde extérieur. — Dans un sens plus général, elle est la faculté de produire en nous-mêmes des phénomènes, et elle s'oppose à la passivité, qui est la propriété de subir l'action des autres êtres. Dans ce sens très général, l'activité est le fond commun des facultés de l'âme, car nul être ne vit s'il n'est actif.

Les deux vies de l'homme; les deux modes de nos facultés. — En se plaçant à un autre point de vue, on peut distinguer deux parties dans la nature humaine : l'une *inférieure* par laquelle elle se rattache à la vie animale; l'autre *supérieure* qui constitue la vie propre de l'homme. A ce point de vue, chaque faculté est susceptible de deux modes : l'un par lequel elle se rattache à la vie corporelle, l'autre par lequel elle s'en dégage et devient l'attribut propre de la nature humaine.

Dans la sensibilité, par exemple, nous distinguerons la *sensibilité physique* qui consiste dans les plaisirs des sens, dans les appétits corporels, et la *sensibilité morale*, qui consiste dans les *sentiments*, c'est-à-dire dans les plaisirs du cœur et de l'esprit.

Dans l'intelligence, nous distinguerons les *sens* par lesquels elle commence, et qui se rattachent eux-mêmes à la sensibilité physique et *l'entendement* ou *l'intelligence proprement dite* qui transforme les données des sens en *idées* et en *pensées*.

Enfin dans l'activité nous distinguerons l'activité *physique* caractérisée surtout par *l'instinct*, et l'activité intellectuelle et morale, caractérisée par la *volonté*.

Nous pensons qu'il est bon d'étudier nos facultés dans leurs formes inférieures avant de les étudier dans leurs formes supérieures. En cela nous nous conformons à l'ordre même de la nature, et de plus au but particulier que nous nous proposons ici, car la morale a pour objet précisément de subordonner les facultés inférieures aux facultés supérieures; et la pédagogie de son côté, suivant le développement de l'enfant en raison de son âge, commence par former le corps avant de s'adresser à l'esprit. Nous étudierons donc ces facultés, autant qu'il est possible, dans l'ordre où elles se développent dans la nature humaine.

Histoire générale des faits psychologiques. — On commencera par ces faits mixtes que Bacon appelait faits *limitrophes* et qui sont sur les confins de la physiologie et de la psychologie. Ce sont d'abord les *mouvements*; le mouvement spontané, en effet, est le premier signe de la vie; mais ces mouvements peuvent être irréguliers, incohérents, désordonnés ou, au contraire, affecter des formes régulières, savantes, compliquées, qui sont disposées pour un but, et c'est alors ce qu'on appelle *l'instinct*; et ceux-là mêmes qui primitivement n'ont pas cette forme méthodique peuvent l'acquérir par les répétitions fréquentes, et c'est ce qu'on appelle *l'habitude*.

Mouvement, instinct, habitude : telles sont les trois formes de *l'activité physique*.

Jusqu'ici l'être vit; mais il ne vit pas pour lui-même; il ne vit que pour l'observateur extérieur. Les faits que nous venons de signaler sont communs aux plantes et aux animaux; mais bientôt l'animal commencera à vivre pour lui-même; c'est ce qui a lieu aussitôt qu'il *sent;* et le premier degré de la sensibilité physique consiste à *jouir* ou à *souffrir*. Le *plaisir* et la *douleur* sont le commencement de la vie consciente. D'abord concentrées dans l'être sentant lui-même, les *sensations*, vagues et diffuses, sont purement *internes*; mais bientôt les organes s'ouvrant sur le dehors, ces sensations se distinguent les unes des autres, et elles révèlent des choses *extérieures;* en même temps, à tous ces phénomènes correspondent des impulsions qui consistent à rechercher ou à fuir ce qui plaît ou déplaît; ce sont les *besoins* ou les *appétits*.

Plaisirs et douleurs des sens, **sensations** internes ou externes, besoins et appétits, tel est le domaine de la **sensibilité physique,** de la *sensibilité animale*.

Mais bientôt un ordre nouveau s'ouvre devant nous : l'être vivant était devenu animal par la sensibilité; il va devenir homme par la *conscience réfléchie*, par la distinction de lui-même et de ce qui l'entoure; le sentiment vague qui accompagnait toute sensibilité devient *conscience*, *réflexion*, sentiment de la per-

sonnalité; la sensation s'élève à la **perception**. Nous voilà dans le domaine de l'**intelligence**.

L'intelligence, quoiqu'elle mérite déjà ce nom, est cependant d'abord restreinte aux objets immédiats des sens; mais bientôt[1] par son activité propre, elle s'en dégage. Par l'**attention**, elle se porte de préférence sur telle ou telle partie du tout complexe qu'elle a devant elle; elle s'en fait des points de vue séparés (**abstraction**); ces points de vue, elle les réunit et les condense dans des unités supérieures (**généralisation**). Elle forme ainsi ce que l'on appelle des **idées**, avec ces idées des **jugements**, avec ces jugements des **raisonnements**; ce qu'elle peut faire, soit d'une manière pratique et empirique dans l'*usage* de la vie, soit d'une manière systématique et méthodique dans la **science**; enfin tout ce travail est gouverné et dirigé d'une manière obscure d'abord, puis réfléchie par les **principes régulateurs** de la raison, qui sont, a dit Leibnitz, ce que sont les tendons et les muscles dans le mouvement de notre corps.

Avec l'intelligence, la sensibilité se développe parallèlement; au-dessus des sensations viennent les **sentiments**, au-dessus de la sensibilité *physique* est la **sensibilité morale**, qui ne vient pas des sens, mais de la pensée. Sans doute il y a une partie des sentiments qui est tout instinctive et qui précède l'entendement abstrait et réfléchi. Les premières inclinations du cœur humain ne demandent, pour éclore en nous, que très peu de notions abstraites; mais pour s'élever aux sentiments complets de père, de mère, d'époux, pour s'élever aux sentiments du vrai, du beau et du bien, aux sentiments patriotiques, aux sentiments religieux, il faut que les lumières de l'entendement s'associent aux instincts du cœur.

Il en est de même de la **volonté**. Il y a une sorte de volonté instinctive qui n'est pas peu de chose dans l'enfant, comme le savent tous les pères de famille et tous les éducateurs; mais la vraie volonté, la volonté éclairée, la volonté raisonnable, la volonté **libre**, celle qui est le fondement de la personnalité, est le propre de la maturité, le fruit de la raison, de la réflexion et de la pensée; elle est le couronnement de la vie psychologique.

Plan. — D'après ce résumé rapide de l'histoire de nos facultés nous aurons à les étudier dans l'ordre suivant :

1° L'*activité physique* (mouvements, instincts, habitude).

2° La *sensibilité physique* (plaisirs et douleurs, appétits; sensations externes et internes).

3° L'*intelligence* (opérations intellectuelles).

4° *Sensibilité morale* (*sentiments*, *affections*).

5° *Volonté* et *liberté*.

Tel sera le plan de cette psychologie réduite, qui ne doit être entendue que comme une introduction à la morale et à la pédagogie[1]

Problèmes et exercices pratiques [2]

I. Utilité de l'étude des langues et de la grammaire pour la psychologie. — Par exemple, analyser les temps du verbe (à quelles nuances d'idées correspondent le passé *défini* et le passé *indéfini*, le *plus-que-parfait*, le *futur antérieur ?*) — les modes : par exemple, qu'est-ce que l'*indicatif*, le *subjonctif*, le *conditionnel*, l'*optatif* (dans les langues où ce mode existe)? — Des *synonymes :* de l'*analyse logique*.

II. Utilité de la littérature pour la psychologie. — Psychologie de Lafontaine. Les caractères des animaux : le *lion*, le *loup*, le *renard*, le *chien*, etc.

III. De la lecture des voyageurs; son utilité pour la psychologie (voir notre *Morale*, liv. III, ch. IV : *Universalité des notions morales*).

IV. Apprendre à distinguer les faits *psychologiques* et les faits *physiologiques*. Qu'est-ce qu'un *mal de dents ?* Qu'est-ce que la *faim ?* la *soif ?* l'*instinct ?* Citer les exemples où les deux ordres

1. Cet ordre est précisément celui qui a été suivi dans le *Programme de pédagogie*. Nous devons faire remarquer ici que tout en considerant la psychologie comme la base de la pédagogie, nous ne la confondons pas cependant avec la pédagogie elle-même. Nous renvoyons donc à la pédagogie tout ce qui concerne l'*éducation des facultés;* sauf, dans les cas où ces considérations sont utiles à faire comprendre la nature des facultés elles-mêmes.

2. Ces problèmes et exercices, auxquels nous attachons autant et plus peut-être d'importance qu'au cours lui-même, peuvent être traités : 1° par l'*interrogation*, quand le maître a lieu de croire que l'élève peut collaborer avec lui ; 2° par des *conversations* supplémentaires à la leçon ; 3° par des *lectures* avec commentaires; 4° par des *devoirs* avec indication de sources.

de faits se mêlent le plus, et ceux où ils se séparent le plus.

V. Utilité de la pédagogie pour la psychologie. L'observation des enfants. En quoi leurs facultés sont-elles semblables à celles de l'homme? En quoi différentes? Histoire des facultés.

LEÇON II

PASSAGE DE LA PHYSIOLOGIE A LA PSYCHOLOGIE. — L'ACTIVITÉ PHYSIQUE — LES MOUVEMENTS. — LES INSTINCTS. — LES HABITUDES CORPORELLES.

SOMMAIRE

Vivre c'est agir. La première forme d'activité qui se manifeste dans l'homme est l'**activité physique.** Elle se manifeste par le *mouvement.*

Mouvements spontanés. — Ils se distinguent des mouvements *volontaires* en ce qu'ils s'accomplissent sans avoir été d'avance représentés à l'imagination et en ce qu'ils ont lieu sans but.

Ils se distinguent des mouvements réflexes en ce qu'ils ne sont pas provoqués extérieurement.

Mouvements réflexes. — Le mouvement réflexe est un mouvement produit par une excitation extérieure qui se communique aux nerfs moteurs par l'intermédiaire des centres nerveux.

Mouvements instinctifs. — Les mouvements instinctifs sont des mouvements spontanés, caractérisés par un double caractère: 1° ils sont coordonnés et combinés; 2° dirigés vers un but.

L'instinct est donc l'*art* de coordonner les mouvements vers un but déterminé. Il appartient à la psychologie, parce que dans l'instinct il se joint aux mouvements des phénomènes de conscience.

Caractères de l'instinct. — 1° Ignorance du but; 2° perfection immédiate des actes instinctifs; 3° infaillibilité; 4° immutabilité; 5° spécialité; 6° uniformité.

Division des instincts : 1° relatifs à la conservation de l'individu; 2° relatifs à la conservation de l'espèce.

L'instinct chez l'homme: il se distingue à peine de l'activité spontanée.

Habitudes corporelles, mouvements coordonnés par la répétition et par l'exercice au point d'arriver à la spontanéité de l'instinct.

Habitudes passives. — Ce sont celles qui sont imprimées du dehors et qui ne résultent pas de la volonté.

Toutes les fonctions de l'esprit ne sont que des modes de l'activité : vivre, c'est agir. Or la première forme d'activité qui s'éveille dans l'homme c'est l'*activité physique*, qui se manifeste au dehors par les mouvements du corps.

Le mouvement. — Si le premier phénomène qui annonce la vie à la conscience de l'être vivant est la *sensation*, le premier phénomène qui l'annonce à l'observateur du dehors est le *mouvement*. La plante elle-même pousse et se développe par le mouvement. Lorsque l'enfant vient au monde, c'est par le mouvement de ses membres, aussi bien que par ses cris (qui sont encore des mouvements), qu'il annonce son arrivée à la vie. *Mouvement* et *sensation*, tels sont les deux faits primordiaux de la vie chez les animaux, et le mouvement, selon toute apparence, est antérieur à la sensation.

Nous sommes ici sur les confins de la psychologie et de la physiologie. Le mouvement appartient à la physiologie ; car il se passe dans le corps et tombe sous l'observation des sens extérieurs. Il appartient aussi, en grande partie du moins, à la psychologie, parce qu'il est déterminé et provoqué, dans beaucoup de cas au moins, par des états de l'âme. Il est donc le passage d'une des sciences à l'autre.

L'activité physique est très énergique dans l'enfance et dans la jeunesse. Elle se tempère dans l'âge mûr ; elle s'amortit et se glace dans la vieillesse : mais tant que l'être vit, il se meut. L'enfant aime le jeu, les courses, la lutte, la promenade. Le jeune homme aime les chevaux, la chasse, la natation, la danse, etc. L'homme mûr a renoncé à ces plaisirs ; mais il aime encore la marche : le vieillard n'aime plus que le repos ; mais même alors il se plaît à quelques mouvements habituels et monotones qui lui permettent de sentir encore l'activité de la vie.

Mouvements spontanés. — L'activité motrice qui se manifeste dans le premier âge de la vie peut être accompagnée de sensation, mais elle n'est pas nécessairement un résultat de la sensation, et elle n'est pas toujours en proportion avec elle.

Il y a donc lieu d'admettre une source de *mouvements spontanés* qui provient de l'activité vitale elle-même. Voici quelques-uns des faits qui déposent en faveur de cette hypothèse : la mobilité des petits enfants, la vivacité de leur gesticulation, très disproportionnée à la sensation ou à l'émotion qui en sont l'occasion ; les jeux des jeunes animaux (comme le petit chat jouant avec une pelote) ; le rétablissement de l'action au réveil qui ne peut venir d'une source extérieure ; le besoin d'exercice dans la jeunesse ; enfin la disproportion dans une même personne de l'activité et de la sensibilité. (Al. Bain, *Les sens et l'entendement*, trad. franç., pag. 49.)

Les mouvements spontanés doivent être distingués avec soin de deux autres espèces de mouvements très différents : 1° des mouvements *volontaires*, 2° des mouvements que l'on appelle *réflexes*.

Les mouvements volontaires, que nous étudierons plus tard (leç. XVI) se distinguent des mouvements spontanés par deux caractères :

1° Ils sont précédés de la *conception* du mouvement à réaliser. Je ne peux pas *vouloir* me promener sans me représenter d'avance la promenade. Je veux mouvoir mon bras, signifie que j'ai l'idée du mouvement de mon bras. Quand ce mouvement a lieu sans que je l'aie conçu d'avance, je dis que je l'ai produit malgré moi, sans y penser, sans le vouloir.

2° Le mouvement volontaire est accompagné de l'idée d'un *but* à atteindre : je ne veux pas sans motif et sans raison. Je veux marcher *pour* aller quelque part. Je veux mouvoir mon bras *pour* prendre un objet.

Or les deux caractères précédents manquent aux mouvements spontanés. Ils s'accomplissent sans avoir été représentés d'avance à l'imagination, et ils s'accomplissent sans but.

Les mouvements spontanés ne se distinguent pas moins des mouvements exclusivement mécaniques que l'on appelle *mouvements réflexes*.

Mouvements réflexes. — Le mouvement réflexe est une sorte de mouvement dont le caractère distinctif est d'être provoqué par une action externe, c'est-à-dire par une excitation sur les nerfs sensitifs, qui se communique, par l'intermédiaire

des centres nerveux aux nerfs moteurs et se traduit au dehors en mouvements. De ce genre, par exemple, est le rire convulsif produit par le chatouillement, l'action de cligner de l'œil lorsqu'on fait semblant de vouloir y porter un coup, etc. Les médecins disent que le cri de l'enfant qui vient au monde est un cri réflexe, c'est-à-dire un mouvement automatique produit par l'invasion subite de l'air dans la poitrine.

Le mouvement réflexe se distingue donc du mouvement spontané en ce qu'il a pour origine une excitation externe, tandis que dans le mouvement spontané l'excitation externe est nulle ou du moins très disproportionnée à l'action motrice.

Mouvements instinctifs. — Les mouvements instinctifs sont des mouvements que l'on peut appeler spontanés puisqu'ils ne sont pas provoqués par une cause externe, mais qui se distinguent de ceux que nous avons signalés plus haut (8) en ce qu'ils sont : 1° coordonnés et combinés ; 2° dirigés vers un but.

Les mouvements instinctifs se distinguent aussi des mouvements réflexes en ce que l'origine de ceux-ci est un excitant externe, tandis que dans l'instinct le point de départ est central et que les impulsions internes servent d'excitants.

Enfin ils se distinguent des mouvements volontaires en ce que, tout en ayant un but, ils ne sont pas précédés ni accompagnés de la prévision du but ou des moyens d'y atteindre.

Définition de l'instinct. — Nous appelons *instinct* la cause inconnue en vertu de laquelle l'animal et l'homme lui-même réalisent avec une sûreté infaillible et *sans éducation* la série de mouvements nécessaires à la conservation, soit de l'individu, soit de l'espèce.

Dans ce sens précis et circonscrit, l'instinct n'est pas seulement un mode de l'activité spontanée ; il est un *art*, mais un art non appris, l'art de coordonner les mouvements des organes vers un but déterminé.

L'instinct appartient-il à la psychologie ou à la physiologie ? — On peut se demander si l'étude de l'instinct appartient à la psychologie ou à la physiologie ; car les mouvements sont des phénomènes physiologiques, et l'instinct n'étant qu'une suite de mouvements, semble bien devoir rentrer dans

la même classe. En outre, ne pourrait-on pas appliquer la définition de l'instinct à toutes les fonctions du corps ? Chacune d'elles n'est-elle pas aussi une sorte d'art dirigé vers un but ?

Nous sommes ici sur une de ces frontières où les sciences voisines se disputent des faits *limitrophes*, comme dit Bacon, qui appartiennent aussi bien à l'une qu'à l'autre. Ainsi, il est certain que la série des actes mécaniques dont se compose un instinct (par exemple le vol des oiseaux, la natation des poissons) appartient spécialement à la physiologie, aussi bien que la série des mouvements respiratoires ; mais, d'un autre côté, l'instinct paraît rentrer dans les phénomènes psychologiques par les raisons suivantes : 1° Le point initial de l'instinct est une impulsion psychologique, un désir, un besoin, par exemple la faim, la crainte, l'amour maternel, etc. 2° Les actes instinctifs sont semblables à ceux que produiraient la réflexion et la volonté, et, réciproquement, les faits volontaires et réfléchis deviennent par habitude tout à fait semblables à ceux de l'instinct. Il semble donc qu'il *y* ait dans l'âme un autre mode d'activité que celui de la réflexion et de la volonté et qui produise les mêmes effets. 3° L'instinct appartient encore à la psychologie par la conscience du pouvoir que nous avons sur nos organes, c'est-à-dire de notre activité motrice. Cette conscience se manifeste par le sentiment de la résistance des autres corps à notre pouvoir moteur, ou de la résistance de notre propre corps : c'est ce que nous appelons l'*effort musculaire*. Or, l'effort n'est pas toujours volontaire, et même il a dû être spontané avant d'être volontaire. L'instinct, tout en s'accomplissant plus facilement que les actes volontaires, n'en exige pas moins cependant un certain effort, et par là est accompagné de conscience. 4° Quoique l'instinct soit *inconscient*, comme on dit, en ce sens qu'il ne comprend pas ce qu'il fait, il n'est pas inconscient dans le sens absolu du mot ; ainsi, lorsque par instinct je me retiens sur le point de tomber, je n'ai pas eu conscience des moyens que j'ai employés, mais j'ai eu conscience d'un acte qui me portait à droite pendant que j'étais entraîné à gauche. De même, je veux croire que l'abeille ne sait pas ce qu'elle fait : elle n'en a pas moins conscience (si elle a une conscience) de son vol, de la succion des fleurs, etc. De même

que l'enfant qui tette ne sait pas ce qu'il fait, mais il a certainement conscience de ce qu'il fait.

Telles sont les circonstances qui distinguent l'instinct des fonctions corporelles et qui le rattachent aux faits psychologiques.

On peut dire toutefois que l'instinct appartient beaucoup plus à la psychologie de l'animal qu'à la psychologie humaine : car c'est chez l'animal qu'il présente les phénomènes les plus merveilleux : dans l'homme il ne se présente guère que sous la forme d'activité spontanée. C'est donc dans l'animal que nous reconnaîtrons le mieux ses principaux caractères.

Instinct des animaux. Ses caractères. — L'instinct des animaux présente les caractères suivants :

1° *Ignorance du but.* — « Tel insecte herbivore à l'état adulte va néanmoins déposer ses œufs sur la chair putréfiée, qui seule peut nourrir les larves de ses petits qu'il ne verra pas éclore. »

2° *Perfection immédiate des actes instinctifs.* — « L'animal réussit généralement du premier coup, sans tâtonnement et sans essais préalables. L'oiseau n'a pas besoin d'étudier pour faire son nid. Le carnassier n'hésite pas quand il se trouve pour la première fois en présence de la proie que la nature lui destine, et parmi les herbes d'une prairie le ruminant va droit à celle qui lui convient. »

3° *Infaillibilité.* — « Pas un nid, pas une ruche, pas un terrier, pas une cabane ne sont insuffisants pour les besoins de l'animal. »

4° *Immobilité.* — « L'animal n'a rien appris pour pratiquer son art ; il le pratique sans hésiter et très bien, mais il ne se préoccupera pas d'y apporter des perfectionnements successifs. La nature pourvoit à tout. »

5° *Spécialité.* — « Il y a des *instincts*, mais on ne peut dire qu'il existe *un instinct*. Tel oiseau n'est pas fait pour construire un nid, mais *tel* nid; chaque espèce d'araignée fait une toile d'une espèce particulière, et elle ne peut faire que celle-là. »

6° Enfin, *uniformité*. — « Toutes les actions sont uniformes dans tous les individus d'une même espèce. Les abeilles du temps d'Aristote avaient leurs ruches comme celles d'aujourd'hui, et partout vous trouverez la même espèce, les mêmes mœurs, les mêmes habitudes, la même industrie [1]. »

Sans doute il ne faudrait pas voir dans les caractères précédents des lois absolues et inflexibles. L'expérience, en effet, nous apprend que l'instinct n'est pas étranger à une certaine variabilité, sous l'influence de certaines circonstances. Néanmoins ces lois générales restent vraies : en effet, ce n'est que dans de très faibles limites et dans des cas exceptionnels que l'instinct varie; d'ailleurs, si on y réfléchit, on verra qu'une certaine variation dans l'application est impliquée dans l'idée même de l'instinct; celui-ci, en effet, est une adaptation innée des habitudes de l'animal au milieu environnant; s'il ne pouvait se modifier en aucune manière, le moindre changement de milieu détruirait l'espèce. Il suffit, pour maintenir la vérité des caractères précédents, que ces variations n'aient lieu que dans des détails très secondaires.

Division des instincts. — On a divisé les instincts en trois classes :

I. *Instincts relatifs à la conservation de l'individu* : 1° disposition à se nourrir de certaines substances déterminées; 2° moyens employés par les carnassiers pour s'assurer leur proie (toile de l'araignée, entonnoir du fourmi-lion, ruses des animaux); 3° instinct d'accumulation (provisions des écureuils, des fourmis) ; 4° instinct de construction (coque du ver à soie, terrier du lapin, huttes du castor, ruches des abeilles); 5° instinct de vêtement (la teigne du drap).

II. *Instincts relatifs à la conservation de l'espèce :* 1° précautions pour la ponte des œufs (nécrophores, pampiles); 2° construction des nids.

III. *Instincts de société* : 1° sociétés accidentelles (animaux voyageurs); 2° sociétés permanentes (abeilles, fourmis, castors).

L'instinct chez l'homme. — C'est surtout chez les animaux et chez certains animaux que les phénomènes instinctifs se manifestent de la manière la plus étonnante; mais ils ne sont pas étrangers à l'organisation humaine, et quoique la vo-

1. Cette analyse des caractères de l'instinct et les textes cités sont empruntés au livre de M. H. Joly : *De l'Instinct*, ch. III.

lonté s'y mêle pour une beaucoup plus grande part que chez les animaux, on doit faire cependant la part de l'instinct.

En général on appelle **instinctif** tout ce qui se produit en nous spontanément et sans réflexion ; c'est par instinct que l'homme se retient lorsqu'il est sur le point de tomber : c'est par instinct qu'il trouve les mouvements dont se compose sa parole ; car, quoique l'exercice, l'habitude et la volonté y soient pour beaucoup, il restera toujours à faire la part de l'instinct dans le choix des mouvements appropriés à l'articulation des sons. Tous les hommes sont aussi étonnés que le Bourgeois gentilhomme, lorsqu'on leur apprend ce qu'ils font en prononçant la lettre *u;* on rapporte encore à l'instinct dans l'homme la succion de la mamelle chez les petits enfants, le rythme locomoteur, la concordance des mouvements des yeux, etc.

L'habitude. — Si certains mouvements compliqués sont naturellement coordonnés avant toute éducation et toute expérience, d'autres n'arrivent à se former que par les répétitions et par l'exercice : c'est ce qu'on nomme les *habitudes.*

Habitudes corporelles. — L'habitude a son rôle dans toutes les opérations de notre âme aussi bien que dans les opérations du corps. Nous ne la considérons ici que dans les mouvements; c'est ce que l'on peut appeler les *habitudes corporelles.* De ce genre sont la *marche*, la *natation*, la *danse*, *l'écriture, l'exécution musicale,* enfin la *parole* elle-même.

L'habitude a pour effet de produire en nous des coordinations de mouvements semblables à celles qui sont dues à l'instinct soit chez les animaux, soit chez l'homme. L'homme produit d'abord avec effort, et en s'appliquant successivement à chaque acte en particulier; puis peu à peu l'effort diminue, le mouvement s'accomplit avec plus de facilité : il n'est plus nécessaire de faire pour chaque mouvement un acte spécial de volonté : les mouvements se lient les uns aux autres, et s'appellent les uns les autres. Il faut toujours à la vérité quelque effort pour commencer, pour retrouver le premier terme de la série; mais le premier terme donné, tous les autres suivent avec la même facilité que dans les mouvements instinctifs. Cette facilité finit même par dégénérer en une sorte de *fatalité.* Les habitudes, comme on sait, deviennent irrésistibles. C'est pourquoi elles jouent un si grand rôle en pédagogie et en morale.

L'habitude a un double effet : d'une part elle *crée* de nouvelles associations de mouvements; de l'autre elle *rompt* les associations précédentes. C'est ainsi que dans l'étude du piano, par exemple, ou de tel autre instrument, on s'attache à rompre la tendance des doigts à se mouvoir ensemble en même temps qu'on leur apprend, par l'étude du doigté à s'imposer des suites de mouvements tout à fait inhabituelles.

Contentons-nous de citer ici ces faits bien connus. Nous étudierons de plus près les lois de l'habitude en traitant de la volonté qui en est la principale source (leçon XVII).

Habitudes passives. — Quoique la volonté et l'effort personnel soient la principale source de nos habitudes, ils n'en sont pas la source unique. En effet, beaucoup d'habitudes nous sont imposées du dehors par la contrainte, et sont par conséquent *passives* à leur origine. C'est ainsi qu'on habitue les enfants à l'eau froide en les baignant tous les jours malgré leurs cris et leur résistance; on les habitue à dormir à certaines heures en les mettant dans leurs lits tous les jours à telle heure ; on habitue leurs estomacs à toutes sortes d'aliments; c'est ainsi encore que les saltimbanques les dressent d'avance à tous les exercices qu'ils leur apprendront plus tard en leur pliant tous les membres, et même le corps dans tous les sens. Il y a donc des habitudes *mécaniques* et purement *extérieures*, dont la cause est en dehors de nous, et qui ressemblent aux habitudes que l'art du jardinier imprime aux végétaux. Ce fait est d'une très haute importance en éducation. Car, quoique la vertu soit essentiellement un acte personnel et volontaire, il est sage cependant d'en faciliter le plus possible l'exercice en plaçant l'âme et le corps dans les conditions les plus favorables et en détruisant le plus grand nombre d'obstacles. Il en restera toujours assez et même trop pour la volonté humaine.

Problèmes et exercices pratiques.

Histoire de l'activité physique. — Age de pierre, âge de bronze, âge de fer. Modes successifs d'alimentation : peuples

pêcheurs, chasseurs, pasteurs, agriculteurs. Invention des principaux *arts*. Rôle des *outils*, des *machines*, inventions modernes.

Qualités diverses de l'activité physique. — La *force*, l'*adresse*, l'*agilité*. (Forge, horlogerie, exécution musicale).

Civilisation : transformation de la nature par l'activité de l'homme.

Histoire du travail. — Esclavage, servage. Le travail libre. Domesticité.

Arts du mouvement. — Gymnastique et danse. Manœuvre militaire. De la mesure.

L'instinct. — Histoire de l'instinct dans l'abeille et la fourmi (Huber et Réaumur).

LEÇON III

LA SENSIBILITÉ PHYSIQUE. — LE PLAISIR ET LA DOULEUR. — LES APPÉTITS ET LES PASSIONS.

SOMMAIRE

La sensibilité physique est la faculté qu'a l'âme d'être affectée par les objets du dehors.

Émotions et sensations. — Les émotions sont les *plaisirs ou les douleurs* causés par les objets du dehors. Les *sensations* sont les diverses modifications correspondant aux qualités externes des corps (saveur, chaleur, lumière, etc.). Le plaisir est toujours la suite du développement de l'*activité* : mais il a aussi pour condition l'*harmonie* des fonctions.

Caractères du plaisir, *intensité, durée, pureté, simplicité*. — Le plaisir au point de vue moral : *vrai* ou *faux* ; *noble* ou *honteux*.

Aux plaisirs et aux douleurs s'ajoutent les **tendances** ou **inclinations,** c'est-à-dire les mouvements de l'âme qui nous portent vers les objets ou nous en éloignent. Les tendances corporelles sont les **appétits ;** elles ont pour caractères : 1° d'être accompagnées d'une sensation à la fois agréable et désagréable; 2° d'être périodiques.

Les **passions** sont les différents modes par lesquels passent nos inclinations suivant qu'elles sont satisfaites ou contrariées (amour, haine, désir, crainte, espérance, etc.), les circonstances, qui font varier ces passions sont principalement : la *présence* ou l'*absence* de l'objet, la *facilité* ou la *difficulté* d'atteindre le but.

Nous avons dit que le premier phénomène qui se manifeste dans l'être vivant aux yeux de l'observateur extérieur c'est le mouvement; mais le premier phénomène qui se manifeste pour l'être vivant lui-même, c'est la **sensation**. Se *mouvoir* et

sentir, telles sont les deux formes de la vie, du moins de la vie animale, qui est chez l'homme la condition de la vie intellectuelle et morale.

Qu'est-ce que sentir?

Sensations, émotions. — Lorsque le corps humain à l'état normal est soumis à l'action d'une cause extérieure (par exemple les rayons du soleil ou le retentissement de la foudre), ou même d'une cause intérieure (comme l'accumulation du sang dans une partie du corps), cette cause détermine dans les organes une certaine modification que l'on appelle une *impression*, et à la suite de cette impression, dont nous ignorons la nature, se produit en nous un état de conscience qui nous est immédiatement connu et que l'on appelle une *sensation*.

Or il y a deux choses à distinguer dans toute sensation : 1° elle est agréable ou désagréable, elle nous cause du plaisir ou de la douleur ; 2° elle est une impression distincte et spéciale, qui nous apprend quelque chose sur les objets externes.

Dans le premier cas, elle est *affective* ; dans le second, elle est *représentative*.

Nous appellerons **émotions** les sensations considérées au point de vue affectif, c'est-à-dire comme plaisirs et douleurs, et nous réserverons le nom de **sensations** pour les phénomènes de représentation, tels que son, chaleur, lumière, etc.

Plaisir et douleur. — Il est inutile et impossible de définir le plaisir et la douleur. Inutile, car chacun entend assez le sens de ces mots ; impossible, car on ne peut tenter de les définir qu'à l'aide d'autres mots qui n'en sont que la répétition.

Cause du plaisir, exercice de l'activité. — Sans vouloir définir le plaisir, on peut essayer d'en déterminer la cause. Cette cause est le développement de notre activité.

En effet : 1° Tout exercice d'activité est agréable pourvu qu'il ne soit pas disproportionné à nos forces ni imposé par une contrainte extérieure. Dans ces deux cas, ce qui nous déplaît, ce n'est pas l'activité, c'est la difficulté ou la contrainte. Autrement tout homme aime à agir, c'est-à-dire à user de ses facultés. Seulement tous les hommes n'ont pas les mêmes facultés, ou du moins ils ne les ont pas au même degré ; de là la diversité des goûts. Nous avons vu que le jeu lui-même est un exercice d'activité (18).

2° Réciproquement, le plaisir développe l'activité. On fait mieux ce qu'on aime à faire. La gaieté entretient la santé : la joie est favorable au travail.

Deux espèces de plaisirs. — Quoique l'activité soit la principale cause du plaisir, elle n'est pas la seule. Il y en a une autre, à savoir : l'harmonie, l'accord, l'équilibre des fonctions. De là deux espèces de plaisirs : les uns qui consistent principalement dans un certain exercice de l'activité, soit des organes, soit de l'esprit, les autres dans la conservation d'un certain état d'accord et d'équilibre ; les uns plus vifs, plus excitants, plus ardents, mais aussi plus passagers, les autres plus calmes, plus paisibles et plus durables. Les uns pourraient s'appeler plaisirs **actifs**, et les autres, par comparaison, plaisirs **passifs**. Ces deux sortes de plaisirs donnent lieu à deux sortes de bonheur : le bonheur de l'action et des passions, propre particulièrement à la jeunesse et aux âmes audacieuses, ardentes, intrépides, et le bonheur de la paix et de l'habitude, propre à l'âge mûr et aux âmes douces, simples, domestiques. De part et d'autre, cependant, c'est toujours l'activité de l'âme qui est la source du plaisir ; mais lorsque l'activité est abondante, simple, fraîche en quelque sorte, elle a besoin de dépenser rapidement et fréquemment son excès ; lorsque l'activité est faible et moins riche, soit par nature, soit par l'effet de l'âge, elle s'économise et ne trouve plus de plaisir que dans un exercice modéré.

Caractères du plaisir. — Ces caractères sont ou *intrinsèques* ou *extrinsèques*. Intrinsèques, lorsqu'on considère le plaisir en lui-même ; extrinsèques, lorsqu'on le considère par rapport à d'autres d'objets, par exemple le vrai et le bien.

Les caractères intrinsèques sont : l'*intensité*, la *durée*, la *pureté*, et la *simplicité* ou *complexité*.

L'intensité du plaisir est son degré de vivacité. Ainsi le plaisir de la santé devient plus intense après une longue maladie. Peut-être pourrait-on même distinguer deux sortes d'intensité : la *plénitude* et la *vivacité*. Certains plaisirs sont très vifs sans remplir la totalité de l'âme : tels sont les plaisirs des sens.

D'autres, au contraire, remplissent l'âme sans l'exciter. Tel est pour une mère le plaisir de la présence continue d'un aimable enfant. — La *durée* du plaisir n'a pas besoin de définition. — La *pureté* du plaisir est l'absence de toute douleur. Le plaisir pur s'oppose au plaisir *mélangé*, celui dans lequel la douleur s'unit en une certaine proportion avec le plaisir. La *simplicité* des plaisirs est la qualité d'un plaisir qui ne s'unit pas avec d'autres : par exemple, la vue d'une belle couleur, l'audition d'un beau son; lorsqu'il y a plusieurs couleurs, comme dans un tableau, ou plusieurs sons, comme dans une mélodie, le plaisir est *composé*. Lorsque l'on unit plusieurs plaisirs de diverse nature, le plaisir devient *complexe*. Tel est le plaisir de l'opéra, où les yeux et les oreilles sont à la fois réjouis. Tel est encore un dîner d'amis, où le plaisir des sens est relevé par celui de la conversation et de l'affection, et celui-ci à son tour, on peut l'avouer, par le plaisir des sens.

Quant aux caractères extrinsèques du plaisir, ils se rapportent plutôt à la morale qu'à la psychologie. Disons seulement que l'on distingue des plaisirs *vrais* et des plaisirs *faux*, des plaisirs *honnêtes* et des plaisirs *honteux*. Mais ici nous entrons dans le domaine de la sensibilité morale.

Les tendances ou inclinations. — Nous avons étudié les deux faits primordiaux et élémentaires qui caractérisent toutes nos émotions : le plaisir et la douleur. Mais ces deux faits ne sont pas les seuls. Il y en a deux autres qui sont toujours tellement joints aux deux premiers qu'ils en sont pour ainsi dire inséparables, et c'est pourquoi on les réunit généralement ensemble sous la même faculté.

Ces deux nouveaux faits sont l'**attraction** et la **répulsion**, suivant que nous sommes entraînés vers l'objet qui nous cause du plaisir ou repoussés par celui qui nous cause de la douleur.

Examinons ce qui se passe en nous quand nous sommes en présence d'un objet qui nous flatte.

Dans ce cas nous nous sentons, comme on dit, *attirés* vers l'objet; nous n'avons besoin d'aucun effort pour nous y porter : nous nous y portons *de nous-mêmes;* ou même nous sommes comme *poussés* par quelque chose qui nous *entraîne*. Enfin, les choses se passent tout comme si un ami nous prenait par la main, pour nous attirer doucement ou nous entraîner violemment vers cet objet. Et ce qui prouve qu'il y a en nous quelque chose de tout à fait semblable, c'est que si nous voulons, pour telle ou telle cause, éviter cet objet et en rechercher un autre plus utile ou plus honnête, nous sommes forcés de faire un *effort*, c'est-à-dire d'accomplir un acte plus ou moins difficile, exactement de la même manière que si quelqu'un avait voulu nous entraîner malgré nous ou nous enchaîner et que nous nous soyons révoltés contre lui, réussissant par notre effort à rompre la chaîne. Ce n'est donc pas une métaphore, c'est l'expression d'un fait immédiatement senti par nous, lorsque nous disons que nous sommes *portés, attirés* vers l'objet aimable, et réciproquement *repoussés* par l'objet odieux, puisqu'il nous faut un effort pour nous mouvoir en sens inverse. C'est ce que nous appelons *tendances* ou *inclinations* de l'âme.

Division des inclinations. — Comme il y a deux sortes de sensibilité, il y a deux sortes d'inclinations, les unes physiques, les autres morales : les unes sont les **appétits,** dont nous allons parler : les autres les **sentiments,** dont nous parlerons plus tard. (Leçon XII et suivantes.)

Les appétits ou inclinations corporelles. — Les premières tendances qui se manifestent en nous sont celles qui ont pour objet le bien-être corporel : on les appelle des **appétits** ou des **besoins.**

Tous les appétits sont les manifestations d'un appétit fondamental qui est au fond de tout être vivant, et qui est *l'instinct de conservation* ou **amour de la vie.** Cet instinct n'a pour objet ni le corps tout seul, ni l'âme toute seule, mais l'union de l'âme et du corps, qui est précisément ce que l'on appelle la *vie*. Ce n'est pas le corps tout seul : car qui tiendrait à son corps privé de sentiment? Qui se consolerait de la mort en pensant que son corps restera embaumé pendant plusieurs milliers d'années comme une momie d'Égypte? Qui consentirait à tomber en enfance, dans la pensée que l'on continuerait à vivre? Mais, d'un autre côté, ce n'est pas l'âme seule qui est l'objet de l'amour de la vie, car la foi à l'immortalité suffit à garantir l'existence de l'âme; et cependant, sauf le cas où la foi religieuse fait un devoir de sacrifier la vie, on ne voit pas que la plupart des hom-

mes, même les plus croyants, soient plus indifférents que les autres à leur conservation.

Les principaux appétits sont : le *besoin de nourriture* (faim et soif), le *besoin de repos ou de sommeil*, le *besoin d'activité musculaire*, etc.

Voici les caractères des appétits, suivant Reid :

1° Ils sont accompagnés d'une certaine sensation, plus ou moins désagréable, suivant l'intensité de la privation ; habituellement et à l'état normal, cette sensation est une sorte d'inquiétude, qui est plutôt agréable que pénible.

2° Ils sont *périodiques*. Apaisés pour un temps par la possession de leurs objets, ils renaissent après des intervalles plus ou moins réguliers. Ce second caractère n'est pas absolument rigoureux.

On peut encore compter parmi les appétits les *plaisirs des sens*. L'amour des plaisirs n'est pas la même chose que l'instinct de conservation ; Malebranche a distingué avec raison l'amour de l'*être* et l'amour du *bien-être*. Autre chose, en effet, est la *faim* et la *soif*, qui ont rapport à la conservation, autre chose les plaisirs du *goût* ou de l'*odorat*. Il en est de même de l'amour d'une température douce et chaude, des vêtements soyeux, d'une couche moelleuse, etc. ; tous ces goûts ont pour objet le *plaisir*, non l'*utilité*.

A l'instinct de conservation se rattache l'instinct de *possession* et d'*accumulation*, qui donne naissance au fait de la propriété que nous étudierons de plus près dans la morale pratique.

Les passions. — Dans l'usage ordinaire, le mot de passion exprime les mouvements violents et excessifs de l'âme qui l'emportent hors des bornes de la raison : les passions ne sont alors qu'un phénomène en quelque sorte *pathologique* ; c'est en ce sens qu'il faut les proscrire et les combattre ; mais les passions ainsi entendues ne sont que l'exagération et l'abus des émotions naturelles et inévitables qui sont attachées à nos inclinations : ce sont ces émotions naturelles que les philosophes appellent les **passions**.

Ainsi entendues, les passions sont les *émotions* par lesquelles passent les inclinations, suivant qu'elles sont satisfaites ou contrariées dans la poursuite de leurs objets.

Une même inclination peut passer par toutes les passions : une même passion peut être commune à toutes les inclinations. Par exemple, l'amour du pouvoir peut passer par la *crainte*, l'*espérance*, le *désir*, la *joie* : ce sont des passions ; et, réciproquement, telle de ces passions, par exemple, l'espérance ou la crainte, est commune à l'amour du pouvoir, à l'amour des richesses, à l'amour de la vie, etc.

Le fond commun de toutes nos tendances étant l'amour, on peut dire que les passions sont les **modes** ou les **formes** de l'amour, et que les inclinations en sont les **espèces**. Les inclinations se diversifient par leur objet (amour du *pouvoir*, amour des *richesses*, amour des *hommes*). Les passions se diversifient par les circonstances qui facilitent ou entravent la satisfaction des tendances.

Nous rangeons les passions dans la sensibilité physique, non qu'elles soient exclusivement propres aux appétits corporels (car le sentiment lui-même passe par les mêmes passions), mais parce qu'elles ont une liaison manifeste avec le corps et qu'elles s'expriment énergiquement au dehors par le moyen du corps.

Les passions, étant les modes ou les formes de l'amour, ne sont autre chose que l'*amour transformé*. « Posez l'amour, dit Bossuet, vous verrez naître toutes les passions ; ôtez l'amour, elles disparaissent toutes. La haine qu'on a pour un objet ne vient que de l'amour qu'on a pour un autre. Je ne hais la maladie que parce que j'aime la santé. Je n'ai d'aversion pour quelqu'un que parce qu'il m'est un obstacle à posséder ce que j'aime. » (*Conn. de Dieu*, I, VI.)

Les diverses passions. — De là deux sortes de passions, les unes qui se rapportent à l'**amour**, les autres à la **haine**, suivant que *l'objet* est *considéré* comme *bon* ou *mauvais*.

Après cette première distinction fondamentale, une autre circonstance non moins importante est celle de la **présence** ou de l'**absence** de l'objet, ou, pour mieux dire, de la *possession* et de la *privation*.

L'amour en possession de son objet est ce qu'on appelle la **joie** ou le *contentement*. La joie se distingue du plaisir ; le plaisir peut être un phénomène local et partiel, tandis que la joie s'applique à l'être tout entier ; par exemple, un fruit agréable

cause du plaisir, non de la joie; mais le plaisir de revivre après une longue maladie sera de la joie. On pourrait dire aussi que le plaisir donne de la joie, ce qui prouve que l'un n'est pas l'autre. Dans ce sens, le plaisir sera la satisfaction même de la passion, et la joie, la passion une fois satisfaite. Ainsi, faire une promenade est un plaisir, parce qu'elle donne de l'exercice à nos membres; et de cet exercice, s'il a été modéré et proportionné, résultera la joie. Les plaisirs modérés de la table, goûtés dans la mesure du besoin, donnent de la joie, s'ils ne sont pas contrebalancés par des causes de tristesse. Le *contentement* est une joie paisible et modérée qui s'exprime faiblement au dehors, mais qui, sauf le degré, a tous les caractères de la joie.

L'âme, en présence du bien, éprouve de la joie, et en présence du mal elle éprouve de la **tristesse**. La tristesse est à la douleur ce que la joie est au plaisir. Elle se définira donc comme la joie, mais en sens inverse; elle est, comme dit Spinoza, « le passage d'une perfection plus grande à une perfection moindre. » La tristesse se distingue de la douleur en ce que la tristesse n'est que dans l'âme, et l'enveloppe tout entière, tandis qu'il peut y avoir des douleurs locales et qui ont leur siège dans le corps. Personne ne dira qu'il est triste parce qu'il a mal au doigt ou à l'oreille; mais un mal physique peut à la longue produire la tristesse. La tristesse est donc l'état général de l'âme privée du bien, ou subissant le mal présent.

Nous venons de voir ce qui se produit en présence de l'objet. Voyons ce que produit maintenant son absence ou sa privation. Ici la sensibilité n'agit plus toute seule : il faut y joindre l'imagination. Car comment l'âme tendrait-elle vers le plaisir ou vers son objet si elle ne se le représentait d'une certaine manière?

L'amour de l'objet absent, représenté par l'imagination, est le **désir**. Le désir est un mélange de plaisir et de douleur. Il est accompagné ou précédé d'une certaine émotion plus ou moins pénible que Locke appelle « inquiétude » (*uneasiness*). Cette inquiétude, suivant Leibnitz, n'est pas tout à fait une douleur, mais plutôt une *disposition* ou *préparation à la douleur*.

C'est une sorte d'adresse de la nature, qui nous a donné des *aiguillons* du désir, des *rudiments* ou *éléments* de la douleur, si vous voulez, des *demi-douleurs*..... de sorte que cette *continuelle victoire* sur ces demi-douleurs, qu'on sent en suivant son désir, et satisfaisant en quelque sorte à cet *appétit* ou à cette *démangeaison*, nous donne une quantité de *demi-plaisirs*, dont la *continuation* et l'*amas* devient enfin *un plaisir entier* et véritable. (*Nouveaux essais*, liv. II, XXI, 35.)

Ainsi le désir, tant qu'il ne dégénère pas en besoin violent, ne nous donne que des demi-douleurs, qui sont plutôt des assaisonnements que des empêchements au plaisir : « Ce sont comme autant de ressorts qui tâchent de se débander et qui font agir notre machine. » D'ailleurs le désir en lui-même est déjà un plaisir, qui souvent est supérieur au plaisir réel. « Je poursuis la jouissance, dit Faust, et *dans la jouissance je regrette le désir*. » C'est que les plaisirs d'imagination sont souvent supérieurs à ceux de la réalité.

Si maintenant nous considérons le mal comme absent, pourvu qu'il nous menace d'une manière quelconque, le mouvement de répulsion qu'il nous inspire s'appelle **aversion**. L'aversion est à la haine ce que le désir est à l'amour.

Amour, joie, désir, d'une part; *haine, tristesse, aversion*, de l'autre : telles sont les deux trilogies fondamentales, et de ces six passions primitives toutes les autres sont composées.

L'admiration est l'amour d'un objet considéré comme ayant quelque chose de rare et de grand. Le *mépris* est la haine d'un objet considéré comme bas et petit. L'*espérance* est l'amour et le désir d'un objet dont la possession nous laisse quelque doute. La *crainte* est la haine d'un objet dont la possession nous laisse quelque doute. Le *désespoir* est une tristesse qui provient de l'idée d'une chose future ou passée sur laquelle toute cause d'incertitude a disparu. L'*envie* est une haine qui dispose l'homme à s'attrister du bonheur d'autrui ou à se réjouir de son malheur. Le *regret* c'est la tristesse causée par la perte d'un objet. La *colère* est un désir qui nous excite à faire du mal à celui que nous haïssons.

Les passions, maladies de l'âme. — Telles sont nos principales passions considérées comme modifications naturelles de nos inclinations. Nous les étudierons plus loin dans la morale, en tant que, par leurs excès ou leur déviation, elles deviennent des *vices* ou des *maladies* du cœur humain.

Problèmes et exercices pratiques.

De la sensibilité sans conscience. — Question de mot. Expériences de Claude Bernard sur la sensibilité des plantes (Cl. Bernard, *Leçons sur les phénomènes de la vie*, leçon VII). — Des anesthésiques.

Du plaisir. — Le plaisir n'est-il qu'une cessation de la douleur ? (Fr. Bouillier, *Le plaisir et la douleur*, ch. XII et XIII.)

Le plaisir et la douleur sont **relatifs** et varient suivant les circonstances : nouveauté, uniformité, association ; degrés de sensibilité ; manque de sensibilité (Louis Dumont, *Théorie de la sensibilité*, ch. IX).

De l'expression des passions. — La physionomie (Alb. Lemoine, *La physionomie et la parole* ; Gratiolet, *De la physionomie*).

Des passions factices. L'amour du luxe, l'amour des narcotiques ; l'amour du jeu, etc.

LEÇON IV

LES SENS.

SOMMAIRE

Les sens. — On appelle *sensations* les modifications spéciales ressenties par l'âme dans son rapport avec les corps et servant de fondement à la connaissance des objets extérieurs.

Deux sortes de sensations : les unes *internes* ou *organiques*, qui naissent des divers états du corps ; les autres *externes* et qui nous avertissent des qualités des objets.

Organes des sens : ce sont des instruments qui servent de moyens de communication avec les objets extérieurs (les yeux, les oreilles, etc) ; les *sens* sont les fonctions exercées par le moi au moyen de ces organes.

Le mécanisme de la sensation en général. — Trois conditions ; 1° action de l'objet sur les organes ; 2° communication de cette action par le moyen des nerfs ; 3° transmission au cerveau.

Odorat et goût. — Affinités entre ces deux sens. Essais de classification des odeurs et des saveurs. Mécanisme spécial de l'odorat et du goût.

L'ouïe. — Mécanisme de l'audition. Sensations de l'ouïe : le son et ses modifications : 1° la *qualité ;* 2° l'*intensité ;* 3° le *volume ;* 4° la *tonalité ;* 5° le *timbre.*

La vision. — Mécanisme de la vision. Sensations de la vue : lumière et couleurs : intensité, durée.

Le tact. — Mécanisme. Sensations du tact : *température, chatouillement, contact, pression, traction, poli* et *rude, poids.*

Sensations subjectives. — Sensations qui peuvent se produire en l'absence des objets : *bourdonnements d'oreille, phosphènes.*

La sensibilité physique ne nous donne pas seulement des plaisirs et des douleurs, c'est-à-dire des émotions ; elle nous

fournit encore les premières données des notions que nous nous faisons sur les corps. Par les oreilles nous entendons les sons; par les yeux nous voyons des couleurs; par le toucher nous sentons la chaleur, etc. On appelle proprement *sensations* les modifications ressenties par l'âme mise en contact avec les corps (20).

Il y a deux sortes de sensations : les unes *internes*, qui naissent des divers états du corps, suivant qu'il est affecté de telle ou telle manière; les autres *externes*, qui viennent du dehors et qui nous avertissent des qualités des corps.

Sensations organiques ou internes. — Voici l'énumération de ces sensations, d'après le psychologue Bain[1]:

1° Sensations organiques des muscles : sensation de *coupure* ou de *déchirure, crampes* et *spasmes*, sensation de *fatigue*. — 2° Sensations organiques des nerfs : *fatigue nerveuse*, différente de la fatigue musculaire, effets des *stimulants*. — 3° Sensations organiques de la circulation et de la nutrition : *faim, soif, bien-être physique, nausées, dégoûts*, etc. — 4° Sensations de la respiration, *sensation de l'air pur; suffocation*. — 5° Sensations internes de *chaleur* et de *froid, frisson*. — 6° Sensations *électriques*.

On remarquera que ces sensations, quoique liées à l'état des organes, et qui y sont plus ou moins localisées, ne nous apprennent rien sur l'existence de ces organes, ni sur la nature et le mode de leurs fonctions.

L'ensemble de toutes ces sensations, et de beaucoup d'autres infiniment petites qui murmurent en quelque sorte dans le dernier fond de nos organes, viennent se confondre dans une sensation générale, unique, qui accompagne toute notre existence, qui a des alternatives de force ou de faiblesse, de clarté et d'obscurité, qui s'affaiblit et qui s'évanouit presque dans le sommeil, qui dort dans l'enfant au berceau et s'endort dans le vieillard : c'est la sensation *vitale;* le sens général qui nous la donne, et qui enveloppe toutes les sensations organiques internes ou externes, a été appelé par Condillac *sens fondamental (Traité des sensations*, part. II, ch. I), et de nos jours *sens vital*[2]. Il est le sentiment immédiat de notre corps. Il est le fond et la base matérielle de toute notre vie.

1. *Sens et intelligence* (I, ch. II, I).
2. Sur le sens vital, voy. le travail d'Albert Lemoine : *L'âme et le corps*, apologie des sens.

Sensations externes. — Les sensations externes se distinguent des précédentes par deux caractères : 1° elles se rapportent au monde extérieur, tandis que les autres ne se rapportent qu'à l'état de notre propre corps; 2° elles ont lieu par le moyen de certains appareils spéciaux (les yeux, les oreilles, le nez, etc.), liés au système nerveux, mais qui s'en distinguent, tandis que les autres n'ont pas d'organes propres autres que le système nerveux en général.

Organes des sens. — On appelle *organes des sens* les instruments dont nous venons de parler, et on appelle *sens externes* les fonctions de ces organes.

Il faut distinguer les *sens* et les *organes des sens*. Les organes sont des instruments matériels que l'on peut voir et toucher, et que l'anatomie dissèque. Les sens sont des fonctions, ce sont les modes d'action de la sensibilité s'exerçant par certains organes déterminés. Les organes des sens font partie du corps, les sens font partie du moi, c'est-à-dire de l'âme.

Les cinq sens. — On distingue généralement cinq sens: le goût, l'odorat, l'ouïe, la vue et le toucher.

Mécanisme de la sensation. — Quoique la sensation soit un phénomène essentiellement psychologique, puisque nous en avons conscience, elle n'a lieu cependant qu'à de certaines conditions physiques et physiologiques, qui peuvent se ramener à trois principales :

1° Les objets extérieurs agissent soit immédiatement (tact, goût), soit par l'intermédiaire d'un milieu (odorat, ouïe, vue) sur les organes des sens. Absence d'organe, absence de sensation.

2° L'action exercée sur les extrémités des nerfs qui aboutissent aux organes se transmet dans tout le parcours des nerfs qui font communiquer les organes avec le cerveau. En effet toute lésion des nerfs interrompt ou altère la sensation.

3° L'action se communique aux centres, soit à l'encéphale, soit à la moelle, qui la transmet elle-même à l'encéphale. En effet les lésions des centres peuvent empêcher la sensation, malgré l'état sain des nerfs ou des organes.

Telles sont les conditions communes à toutes les sensations : nous indiquerons pour chaque sens le mécanisme particulier qui lui appartient.

Odorat et goût. — Ces deux sens sont inséparables. Leurs sensations sont de même nature et elles se lient étroitement entre elles.

Mécanisme de l'odorat. — Les odeurs sont dues en partie à des particules matérielles émanant des substances odorantes et transportées par l'air jusqu'à l'organe sensitif. On remarquera que l'inspiration de l'air est indispensable à l'action de l'odorat.

Mécanisme du goût. — Le goût n'a besoin que du simple contact des aliments avec la muqueuse buccale, mais à la condition de leur dissolution par la sécrétion salivaire. Il est probable que l'odorat, aussi bien que le goût, est dû à une combinaison chimique qui se fait entre les particules odorantes et sapides et les particules de nos organes.

Sensations de l'odorat. — Les sensations de ce genre s'appellent des *odeurs*.

On a essayé de classer les odeurs. Voici la classification de Linné. Il distingue sept espèces d'odeurs :

1° Les odeurs *aromatiques* (telles que celles d'œillet ou de feuilles de laurier) ; 2° les odeurs *flagrantes* (par exemple le lis, le safran, le jasmin) ; 3° les odeurs *ambrosiaques* (celles de l'ambre, du musc) ; 4° les *alliacées* (ail, assa fœtida, etc.) ; 5° les odeurs *fétides* (telles que celles du bouc, de la valériane) ; 6° les odeurs *repoussantes, vireuses* (comme celles de l'œillet d'Inde et des solanées) ; 7° enfin les odeurs *nauséeuses* (telles que celles des concombres et des cucurbitacées).

Outre les odeurs proprement dites, l'organe de l'odorat est le siège de sensations très différentes les unes des autres et qu'il est important de distinguer : 1° des sensations tactiles générales, comme celles de l'air froid qui traverse le nez et glace les muqueuses nasales ; 2° la sensation de chatouillement, par exemple, si on y introduit les barbes d'une plume ; 3° les sensations complexes, comme celle du tabac qui, indépendamment de l'odeur, produit sur la membrane une impression piquante qu'elle ne produit pas sur les autres parties de l'organisation (Gerdy, *Des sensations et de l'intelligence*, p. 74).

Sensations du goût. — Les sensations propres au sens du goût s'appellent *saveurs*.

On a essayé de classer les saveurs comme les odeurs ; mais il est difficile de ramener à des types distincts des sensations dont les nuances sont infinies et qui sont aussi nombreuses que les différents objets.

On signalera surtout les sensations *douces* (le sucre, le lait), *amères* (la quinine, la gentiane), *acides* (le vinaigre), *ardentes* (les liqueurs fortes), etc. ; mais ces distinctions sont très insuffisantes pour exprimer le nombre considérable de saveurs que peuvent produire les différents aliments ou boissons.

Le siège du sens du goût est le palais et la langue ; mais, de même que pour l'odorat, il faut bien distinguer les sensations de saveur des autres sensations purement tactiles dont ces mêmes organes sont susceptibles ; un morceau de cristal de roche mis sur la langue est senti comme un corps dur et froid, sans sapidité. La distinction entre les sensations tactiles et les sensations gustatives n'est pas toujours facile à faire ; par exemple, les alcools, qui brûlent la langue, agissent à la fois sur le goût et sur le toucher.

L'ouïe. Mécanisme de l'audition. — Le son, comme nous l'apprend la physique, est un mouvement vibratoire des corps sonores transmis à l'oreille par un milieu élastique qui est l'air, sans l'intermédiaire duquel les sons ne se produiraient pas. Les ondes sonores arrivent jusqu'à la membrane du tympan, les unes directement, les autres après avoir été réfléchies par la conque ; d'autres frappent les cartilages du pavillon et les os du crâne qui les transmettent aux parois du conduit auditif. De la membrane du tympan les vibrations sont transmises, par la caisse du tympan et par la chaîne des osselets, jusqu'au liquide qui remplit l'oreille interne et aux membranes du nerf acoustique, lequel à son tour transmet les vibrations jusqu'au cerveau.

Sensations de l'ouïe. — La sensation propre aux sens de l'ouïe s'appelle le *son*.

On peut distinguer dans le son différents points de vue : 1° la qualité ; 2° l'intensité ; 3° le volume ; 4° la tonalité ; 5° le timbre.

1° Sous le rapport de la *qualité*, les sons peuvent être *doux, riches, moelleux, purs* ou *durs, âpres, criards*, etc. Ces différences correspondent à celles que nous avons signalées dans les saveurs ou dans les odeurs. — 2° Sous le rapport de l'*intensité*, les sons sont *forts* ou *faibles :* un tintement de cloches près de l'oreille, une décharge de mousqueterie, sont des exemples de sons intenses. — 3° Le *volume* se distingue de l'intensité. Il tient à l'étendue de la masse sonore. Le bruit de la mer, les clameurs d'une multitude, un grand nombre d'instruments semblables jouant à l'unisson sont des exemples du volume du son. — 4° Par *tonalité* ou par *hauteur* du son, on entend l'*acuité* ou la *gravité*. On sait que la différence du grave et de l'aigu, différence qui ne peut être définie, mais que tout le monde sent, est le principe de la musique ; cette différence ne se confond nullement avec celle de l'intensité ou du volume, car un son musical restera le même, soit qu'on en augmente l'intensité par la pédale ou le volume par la multiplication des instruments. On ne peut donner d'autre idée de la hauteur du son qu'en disant que c'est une qualité qui correspond à un plus ou moins grand nombre de vibrations dans un temps donné : le son devient plus grave à mesure que le nombre des vibrations diminue, et plus aigu à mesure qu'il augmente. — 5° Le *timbre* est la différence de sons, d'ailleurs semblables, qui proviennent d'instruments différents. Un violon, une flûte, un piano, la voix humaine, peuvent produire la même note, mais avec un timbre différent [1].

Telles sont les principales différences que l'on peut distinguer dans le son, et que l'ouïe livrée à elle seule est capable de sentir.

Quant à la *distance* et à la *direction* du son, c'est une question de savoir si l'oreille peut toute seule, et sans le secours de l'œil ou de la main, nous faire connaître ces qualités [2].

La vision. Mécanisme de la vision. — Le mécanisme de la vision est très simple, si on se souvient des principes de l'optique relatifs au pouvoir réfringent des lentilles.

« Soit un corps placé à une distance de l'œil d'environ vingt mètres : il part de chaque point de cet objet un certain nombre de rayons divergents qui viennent tomber sur la cornée transparente : de ces rayons quelques-uns pénètrent dans l'œil. Au passage de l'air dans la cornée et dans l'humeur aqueuse, ces rayons, de divergents qu'ils étaient d'abord, deviennent

1. A. Bain, *Des sens et de l'intelligence*, part. I, ch. I, 5.
2. Voy. plus loin, *Perception extérieure*.

convergents, et leur convergence augmente encore quand ils ont traversé le cristallin, dont le pouvoir réfringent est supérieur à ceux des milieux qui l'entourent. Ces rayons, partis tous du même point et qui se rapprochent après s'être séparés, vont se réunir sur la rétine et forment par leur croisement un foyer conjugué qui représente le point lumineux initial. Il en est de même pour tous les points de l'objet ; et l'ensemble de tous ces foyers conjugués constitue l'image de l'objet, mais renversé : car les rayons émanés de la partie supérieure de l'objet arrivent à la partie inférieure de la rétine, et réciproquement. » (D'Almeida, *Physique*, liv. VI, ch. VI.)

Sensations de la vue. — La sensation propre au sens de la vue est la sensation de *lumière*, d'où dérive la sensation de *couleur*. Aucun autre sens et aucun autre appareil nerveux ne peuvent nous donner la sensation lumineuse [1].

Lumière. — On distinguera donc d'abord la sensation de *lumière blanche*. C'est celle que nous envoient les rayons du soleil lorsqu'ils ne sont pas réfractés ni divisés par aucune surface : c'est la lumière qui éclaire les objets et qui les rend visibles.

A la lumière blanche s'oppose la *nuit*, ou sensation de *noir absolu*. C'est une question de savoir si c'est là, à proprement parler, une sensation, ou si ce n'est pas plutôt l'absence de toute sensation : suivant Helmholtz, le noir est une sensation véritable, quoiqu'il soit produit par l'absence de lumière. En effet, s'il y a dans le champ visuel une place qui n'envoie pas de lumière à notre œil, elle nous apparaît en noir, tandis que les objets situés derrière nous ne nous paraissent pas noirs, mais ne nous donnent aucune sensation. (*Optique physiolog.*, trad. fr., p. 370.)

Couleurs. — On sait que lorsque la lumière traverse certains milieux elle peut être diversement réfractée, et qu'à chacun de ces degrés de réfrangibilité correspondent des sensations distinctes et nouvelles qu'on appelle les *couleurs*.

Les couleurs forment une espèce de gamme semblable à la gamme musicale, composée comme celle-ci de sept éléments dis-

1. Aucun fait probant n'a justifié jusqu'ici ce que l'on a appelé la *transposition des sens*, c'est-à-dire la prétention, soutenue par les partisans du magnétisme animal, de voir par le moyen d'autres organes que par les yeux, par exemple, par l'épigastre.

tincts, qui sont le *violet*, *l'indigo*, le *bleu*, le *vert*, le *jaune*, *l'orangé*, le *rouge*, se fondant les unes dans les autres par des nuances intermédiaires. (*Ibid.*, p. 319.) Au delà des deux limites extrêmes du violet et du rouge, il n'y a plus de sensation. On a proposé la réduction des sept couleurs du spectre à trois couleurs appelées *fondamentales* (rouge, jaune et bleu), dont les autres ne seraient que des résultantes et des composées. Mais cette théorie est contestée. (*Ibid.*, p. 380.)

L'effet des couleurs se modifie par leur action réciproque. Ainsi une couleur, à la suite ou à côté d'une autre, ne sera pas la même que si on la considère isolée. C'est ce qu'on appelle le *contraste* des couleurs; et on en distingue deux sortes : le contraste *successif* et le contraste *simultané*.

Dans la sensation lumineuse proprement dite, on peut distinguer deux choses : *l'intensité* et la *durée*.

Intensité. — Tout le monde sait la différence qu'il y a entre une lumière vive et une lumière faible. La première peut aller jusqu'à blesser les yeux, comme lorsqu'on regarde en face les rayons du soleil : la seconde peut décroître graduellement jusqu'à se confondre avec la nuit. Les différentes parties du jour se rapportent à la dégradation de la lumière. L'aube, le matin, le plein midi, le soir, le crépuscule, la nuit sont des subdivisions de l'intensité de la lumière. C'est par les différents degrés de lumière que l'on a classé les étoiles. Les étoiles de première grandeur sont celles qui présentent le plus grand éclat. Les étoiles de septième grandeur sont celles qui ne sont visibles qu'au télescope. Entre les deux limites se classent les intermédiaires, selon le degré de l'intensité de la lumière.

Durée. — La sensation lumineuse dure encore après que l'action de la lumière extérieure a cessé : par exemple, lorsque, après avoir regardé le soleil ou une flamme brillante, on ferme brusquement les yeux en les couvrant de la main, ou qu'on porte le regard sur un fond entièrement noir, on voit encore pendant un court espace de temps l'image brillante des corps lumineux qu'on vient de regarder (Helmholtz). Il résulte de ce fait que « des impressions lumineuses répétées avec une rapidité suffisante produisent le même effet sur l'œil qu'un éclairage continu. » Par exemple, si sur un cercle noir il y a un point blanc brillant, et que ce disque tourne avec une rapidité suffisante, au lieu d'un point tournant on verra un cercle gris, semblable à lui-même en tous ses points et où l'on ne découvre aucun signe de mouvement. On peut vérifier le fait soi-même en faisant tourner rapidement une allumette enflammée : au lieu d'un point lumineux, on verra un cercle de feu. Ce fait vient de ce que

la sensation de chaque point persiste à mesure qu'un nouveau point lumineux apparaît. Nous voyons donc la lumière à la fois sur tous les points du cercle : en d'autres termes, nous voyons un cercle [1].

Le tact. Mécanisme. — On ne sait rien de particulier sur le mécanisme du tact, si ce n'est que l'objet doit être mis en contact avec l'extrémité des nerfs tactiles et y produire une certaine excitation qui se transmet au cerveau. Les autres sens sont localisés dans des organes spéciaux, le toucher est répandu sur toute la superficie du corps.

Sensations du tact. — Parmi les sensations du tact on distinguera les sensations de *température*, de *chatouillement*, de *contact*[2], de *pression*, de *traction*, de *poli* et de *rude*, de *poids*, et enfin de *résistance*. Cette dernière est la sensation fondamentale du toucher.

Sensations subjectives. — Toutes les impressions des sens externes, quoique ordinairement produites par l'action des objets extérieurs, peuvent se produire ou se reproduire en l'absence de ces objets. On les appelle alors sensations *subjectives*. On peut avoir, par exemple, un mauvais goût dans la bouche, ou sentir une odeur désagréable, sans aucun objet ni sapide ni odorant. Les bourdonnements d'oreilles, les phosphènes des yeux, les picotements de la peau, etc., sont des phénomènes de ce genre. Il faut se garder de les confondre avec cette autre classe de phénomènes que l'on appelle *hallucinations* et qui nous font voir ou entendre en dehors de nous des objets qui n'existent pas.

Les perceptions. — Les sensations, lorsque nous les rapportons au dehors, et que nous nous en servons pour reconnaître et distinguer les qualités des corps, deviennent ce que l'on appelle des *perceptions ;* mais il faut pour cela l'usage de l'attention et de plusieurs autres opérations intellectuelles. Nous passons alors du domaine de la sensibilité dans le domaine de l'intelligence.

1. On a distingué dans cette persistance des sensations quatre points de vue différents : 1° *continuité dans le temps ;* 2° *continuité dans l'espace ;* 3° *continuité dans la forme ;* 4° *continuité dans l'intensité lumineuse.* (Gariel, *Journal de Physique*, de d'Almeida, t. VI, p. 97.)

2. Voy. les expériences curieuses de Weber sur les *cercles de sensation* (Bernstein, *Les sens*, p. 24-26) : deux pointes de compas, avec une ouverture moindre de trois centimètres, sont senties comme une seule.

Problèmes et exercices pratiques.

Sensations obscures et confuses. Influence des petites sensations accumulées. (Leibnitz, *Nouveaux essais*. Avant-propos.)

Tous les sens ne sont-ils que les modifications du toucher? (Lecat, *Traité des sens*, 1742, p. 204; voir aussi Herb. Spencer, *Psychologie*, trad. fr., p. 208.)

Que faut-il penser d'un sixième sens récemment proposé, le **sens musculaire ?** (Bain, *Les sens et l'entendement*. — Renouvier, *Essais de critique générale*, 2e édition, t. I, p. 327.)

Illusions des sens. Les distinguer de ce que l'on appelle les *erreurs des sens* (voir leçon VII). Celles-ci sont communes à tous les hommes; celles-là sont accidentelles et individuelles. Les distinguer de l'*hallucination*. L'illusion a pour cause une sensation réelle mal interprétée (tintement d'oreilles, oppression, etc.); l'hallucination se produit sans qu'aucune sensation en soit l'origine (Michéa, *Du délire des sensations*, ch. VII). Ce sont des sensations subjectives exagérées et transformées par l'imagination.

Histoire des sens dans l'animalité (Chatin, *Les organes des sens*, 1880).

Lois de la sensation. (Voir notre *Traité élémentaire de philosophie*, Psychologie, sect. I, ch. III, § 75.)

LEÇON V

IMAGINATION SENSITIVE. — LOI D'ASSOCIATION.

SOMMAIRE

La mémoire et l'imagination se confondent à l'origine: l'une et l'autre sont des *reproductions* d'objets antérieurement perçus: mais la mémoire y ajoute la notion du *temps passé;* l'imagination n'a pas besoin de cette notion.

Imagination des différents sens. — Tous les sens ont leur imagination; mais c'est la vue qui est le mieux douée sous ce rapport. L'imagination du tact est prouvée par l'exemple des aveugles-nés.

Formes diverses de l'imagination. — Rêverie, rêve, aliénation mentale.

La loi d'association. — Toutes nos sensations, en se reproduisant, tendent à se rappeler les unes les autres et se lier par une association plus ou moins constante, qui peut aller jusqu'à devenir indissoluble : c'est ce qu'on appelle l'*association des idées*.

Les deux lois de l'association. — On a ramené à deux les lois de l'association: 1o toutes les idées qui ont été immédiatement unies dans la conscience tendent à se reproduire ensemble; 2o toutes les idées qui ont des caractères semblables tendent aussi à se reproduire l'une l'autre. La première est la loi de *contiguïté;* la seconde, la loi de *ressemblance.*

Lorsque les objets perçus par nos différents sens ont cessé d'être présents devant nous, ils demeurent encore présents à notre esprit, qui continue à les voir, à les entendre, quoiqu'ils ne soient plus là, et qui peut même les revoir de temps à autre bien longtemps après la première perception. C'est ce qu'on appelle conserver l'*image* des objets. Ce fait est la base de deux

facultés intimement unies à leur origine : la *mémoire* et l'*imagination*.

Mémoire et imagination. — En effet, ou bien je me représente purement et simplement l'objet, et je le contemple sans avoir conscience que je l'ai déjà perçu auparavant, et sans y penser ; ou bien je le rapporte au passé, et à tel moment du passé; je dis alors que je m'en souviens. Dans le premier cas, c'est l'*imagination* proprement dite ; dans le second cas, c'est la *mémoire*.

La mémoire et l'imagination diffèrent donc très peu à leur origine, elles ne sont l'une et l'autre que la continuation et la répétition de la sensation ; les images sont les copies des sensations. Sous cette forme, la mémoire s'appellera *sensitive*, et l'imagination *reproductrice*, car il ne s'agit encore que de la mémoire des sens et d'une imagination toute passive, sans puissance créatrice. Les images se reproduisent alors fatalement en vertu de lois toutes mécaniques, et sans être contrôlées par le gouvernement de l'esprit.

Imagination des différents sens. — Le terme d'imagination est emprunté au sens de la vue, parce que ce sont surtout les sensations de la vue qui se reproduisent le plus facilement. En effet, tous les psychologues ont remarqué que, de tous les objets de nos sens, les objets visibles sont ceux qui renaissent avec le plus de netteté et de vivacité. Un édifice, par exemple, est conçu plus aisément qu'un son, qu'une saveur, qu'une douleur.

Cependant, s'il est vrai que le sens de la vue est le plus imaginatif de tous, il ne s'ensuit pas qu'il le soit seul. Il y a une imagination des sons et de l'ouïe, comme des couleurs et de la vue. On se rappelle mentalement les airs qu'on a entendus. Un musicien compose de tête, sans avoir besoin d'instrument ni de voix humaine. Il en est de même pour la parole : chacun sait et sent en lui-même qu'il ne peut pas penser sans mots et que ces mots il les entend intérieurement en les pensant.

De même il doit y avoir une imagination du tact; on le prouve par l'exemple des aveugles-nés qui, sans l'aide de la vue, se représentent les choses aussi nettement que nous, puisqu'ils savent se diriger. La lecture des reliefs, chez les aveugles,

vient encore à l'appui du même fait. Nous ne nous faisons pas l'idée de la différence de l'*a* et du *b* en relief, et l'aveugle la fait cependant. Les ouvriers typographes arrivent aussi à reconnaître les lettres au toucher. Enfin les aveugles de naissance sont géomètres. Ils ont une géométrie tangible, comme nous une géométrie visible. Leur imagination se représente donc des figures tangibles, comme la nôtre des figures visibles. (Diderot, *Lettre sur les aveugles*.)

On peut donc affirmer que la vue, l'ouïe et le tact ont leur imagination. Il en est certainement de même des autres sens, quoique les données en soient beaucoup plus obscures. On se représente difficilement une saveur, une odeur, une douleur : mais cependant on se la représente dans une certaine mesure. Le gourmand jouit d'avance de son dîner, le voluptueux des parfums de son jardin ou de ses salons, et le blessé souffre d'avance de l'amputation qu'il doit subir. Ce sont là incontestablement des faits d'imagination.

Formes diverses de l'imagination. — On distingue deux espèces d'imagination : l'*imagination reproductrice* ou *sensitive*, qui ne fait que reproduire les sensations passées, et l'*imagination créatrice* ou *productrice*, qui crée des objets nouveaux. Cette seconde faculté appartient au domaine de l'intelligence. Nous l'étudierons plus loin (leçon VIII).

Mais entre ces deux formes il y a place pour une forme intermédiaire qui est comme le passage de l'une à l'autre, et que l'on peut appeler imagination *passive* ou *automatique*. Elle se distingue de la première en ce qu'elle modifie et combine diversement les images de la mémoire, et de la seconde en ce qu'elle le fait involontairement, fatalement, sans direction et sans règle. C'est cette sorte d'imagination libre et échappée qui mérite particulièrement le nom que lui donnait Malebranche[1] : celui de *folle du logis*. Elle se manifeste principalement dans trois états psychologiques distincts, mais qui se tiennent par la prédominance exclusive de l'imagination : la *rêverie*, le *rêve* et *l'aliénation mentale*.

1. Malebranche a peint avec beaucoup de vivacité les qualités et les défauts de ce qu'il appelle les *imaginations* fortes (*Recherche de la vérité*, liv. I, part. III, ch. I).

La rêverie a lieu lorsque l'esprit, oubliant le monde extérieur et lâchant les rênes à l'imagination, laisse passer devant lui et se plaît à contempler au passage une série d'images tantôt gaies, tantôt tristes ou mélancoliques, qui viennent prendre la place des tableaux réels qui nous entourent. Dans l'état de rêverie, l'imagination n'est pas absolument indépendante de la volonté, ou du moins elle ne l'est pas toujours. C'est souvent volontairement que l'esprit s'abandonne et laisse l'empire à l'imagination. Si le mouvement de nos idées semble s'alanguir, nous faisons un effort pour le raviver, notre volonté l'accélère; si quelque image étrangère au rêve vient s'y glisser, nous l'écartons doucement, pour ramener l'imagination dans la voie aimée. Ce que l'on appelle *château en Espagne* est un exemple de rêverie agréable; la volonté n'y intervient que pour repousser les éléments hostiles au rêve, réserver les images agréables : c'est avec une certaine complaisance, et non toujours sans quelque effort, que nous bâtissons notre château en Espagne comme une sorte de poème.

La *folie* ou *aliénation mentale* est le rêve de l'homme éveillé, le délire devenu habituel, tantôt portant sur un seul objet, tantôt sur tous et caractérisé par le défaut de concordance des sensations et des images avec la réalité.

La loi d'association. La loi fondamentale en vertu de laquelle les idées se réveillent dans l'imagination en l'absence des objets, est une loi bien connue sous le nom de *loi d'association des idées*. En voici un exemple :

> Je n'ai jamais vu voler le papillon Thaïs sans revoir le lac Némi, je n'ai jamais regardé certaines mousses de mon herbier sans me retrouver sous l'ombre épaisse des yeuses de Frascati. Une petite pierre me fait revoir la montagne dont je l'ai rapportée, et la revoir avec ses moindres détails, de haut en bas. L'odeur du liseron-vrille fait apparaître devant moi un terrible paysage d'Espagne dont je ne sais ni le nom, ni l'emplacement, mais où j'ai passé avec ma mère à l'âge de quatre ans[1].

Tout le monde a observé des faits semblables à ceux-là.

1. G. Sand, *A propos des Charmettes*, *Revue des Deux-Mondes* du 15 novembre 1863.

n'est personne qui ne se soit surpris à remarquer en soi l'étrange filiation qui nous fait passer, sans que nous y pensions, d'une idée à une autre. Souvent on peut retrouver les intermédiaires qui nous ont conduits : quelquefois on ne le peut pas. Il arrive fréquemment que, tout en étant occupé à une idée agréable, on se trouve insensiblement et sans le vouloir amené à une idée triste. On veut retrouver la première, que l'on a oubliée. Que fait-on? On part de la dernière idée, de celle-ci à la précédente, et on essaye de proche en proche de remonter jusqu'à la première.

Reid a fait remarquer avec raison (*Essais*, VI, VI, trad. fr., t. VI, p. 168), que le terme d'association des *idées* donnerait de ce phénomène une idée trop étroite en faisant croire qu'il n'y a que les *idées* qui se lient ainsi : ce ne sont pas seulement nos idées, ce sont à la fois nos pensées et nos sentiments, qui se lient et s'appellent de cette manière : ce sont toutes les opérations de notre esprit. En effet une image réveille un jugement qui suscite un sentiment, d'où naît une résolution, laquelle à son tour évoque de nouvelles images, et ainsi de suite, de sorte que toutes les espèces de phénomènes qui peuvent se passer dans l'âme s'enchaînent et s'appellent mutuellement.

On a ramené à deux lois les principes qui président à l'association des idées : 1° la loi de contiguïté ; 2° la loi de ressemblance[1].

Loi de contiguïté. — 1° *Contiguïté dans le lieu.* Les différentes parties d'une ville s'appellent réciproquement dans notre souvenir. C'est en vertu de ce principe que nous nous dirigeons dans une ville que nous n'avons pas vue depuis longtemps et que nous croyions avoir oubliée. La vue de la première rue nous rappelle les autres, et nous allons droit aux monuments importants. De plus, la vue des lieux nous rappelle soit les événements qui se sont passés dans ces lieux (souvenirs historiques[2]), soit les impressions que ces lieux nous ont

1. Al. Bain, *Sens et intelligence*, part. II, ch. I, trad. fr., p. 282.
2. De là le plaisir de visiter les lieux qu'ont habités les écrivains célèbres : les Rochers (Mme de Sévigné); les Charmettes (J.-J. Rousseau); Ferney (Voltaire); Coppet (Mme de Staël), etc.

fait éprouver en d'autres temps, et les événements dont nous y avons été témoins.

2° *Contiguïté dans le temps.* — Il y a ici deux points de vue à distinguer. Il y a la *contiguïté objective* et la *contiguïté subjective.* La première a lieu entre les événements eux-mêmes en dehors de nous : la seconde a lieu entre nos pensées et en nous-mêmes. A la première se rapportent les *synchronismes,* les *éphémérides,* les *chronologies,* les *généalogies,* etc. De là aussi l'utilité des dates en histoire. Mais la contiguïté subjective est d'une bien plus grande importance encore ; on peut y ramener tous les autres rapports : c'est la liaison et adhérence qui s'établit entre deux idées par cela seul qu'elles *se sont produites ensemble* ou l'une après l'autre[1]. Il suffit en effet que nous pensions à un objet dont le souvenir nous est resté pour que des idées d'ailleurs complètement étrangères à celle-là viennent se grouper autour d'elle. C'est ce qui explique une foule d'impressions singulières, de sympathies ou d'antipathies dont nous ne nous rendons pas toujours compte. Il suffit en effet que la vue d'une personne ait coïncidé pour nous avec une idée pénible pour que cette personne nous devienne désagréable et produise en nous une impression fâcheuse[2], et réciproquement : Descartes aimait les personnes louches, pour avoir aimé dans sa jeunesse une jeune fille qui était louche.

Loi de ressemblance. — Le second principe qui tend à réveiller les idées les unes par les autres est le principe de ressemblance, et aussi de dissemblance. Il y en a mille preuves quotidiennes. La vue d'un fils nous rappelle son père, si toutefois il lui ressemble. Souvent de vagues ressemblances, qui frappent l'un sans frapper l'autre, réveillent en nous l'idée d'une personne, à la vue d'une autre qui n'a avec celle-ci aucune espèce de rapport. Ce genre d'association, quand il repose sur des ressemblances réelles, n'est pas seulement naturel : il est encore agréable. C'est de là que dérivent ces procédés du discours que l'on appelle la *comparaison* et la *métaphore.*

1. Berkeley, *Théorie de la vision,* ch. xxv : « Pour qu'une idée puisse en exciter une autre dans l'âme, il suffit qu'on soit accoutumé à les voir ensemble. »
2. Locke, liv. II, ch xxxiii.

C'est en raison des analogies qui ont frappé de tout temps les hommes entre le physique et le moral que tous les phénomènes de l'ordre moral et psychologique ont été exprimés par des mots empruntés à l'ordre physique (âme, *anima; spiritus,* souffle ; liberté, *libra,* balance ; émotion, *motus,* mouvement, etc.). En général, ce sont les faits moraux qui suscitent des images physiques, et c'est là l'usage ordinaire de la comparaison. Dans des temps plus réfléchis, au contraire, on a fait des comparaisons en sens inverse, et les phénomènes physiques font songer aux faits moraux. Ce n'est pas seulement la ressemblance qui plaît : c'est encore le contraste et la dissemblance. De là naissent trois figures de rhétorique, d'un effet généralement agréable, quoiqu'il ne faille pas en abuser : l'*antithèse,* l'*antiphrase,* et l'*ironie.* La première de ces figures est, comme la définit La Bruyère, « l'opposition de deux vérités qui se donnent du jour l'une à l'autre ». L'antiphrase est l'emploi d'un mot ou d'une proposition dans un sens contraire à son véritable sens, comme lorsqu'on dit les *Euménides* pour exprimer les Furies. C'est une sorte d'ironie abrégée, comme la métaphore est une comparaison abrégée. L'ironie consiste à rire des gens, ou à les rendre ridicules (comme faisait Socrate) en ayant l'air de les louer et de les approuver. Il y en a d'admirables exemples dans l'Hermione de Racine (*Andromaque,* acte IV, sc. ii). C'est encore au même principe que nous devons rapporter le plaisir du *contraste,* c'est-à-dire du rapprochement inattendu entre deux objets plus différents que semblables. Un exemple charmant est celui de la tortue de La Fontaine se comparant à Ulysse :

On ne s'attendait guère
A voir Ulysse en cette affaire.

Le vif sentiment des contrastes est une portion de ce qu'on appelle l'*esprit.*

A ce principe se rapporte encore l'analogie des mots, la consonnance ou même l'*allitération.* De simples similitudes de son peuvent suggérer des idées qui quelquefois s'accommodent à notre pensée : « Je m'instruis mieux, dit Montaigne, par *fuite*

que par *suite.* » Dans un genre beaucoup plus trivial, le même principe engendre ce que l'on appelle le *calembour*, jeu de mots fondé sur une ressemblance de son et une différence de sens. La *rime* est encore une des inventions nées du plaisir de la consonnance.

Mémoire et imagination intellectuelle. — Si nous considérons la mémoire et l'imagination quant à leur origine, elles appartiennent encore à la sensibilité, puisqu'elles ne sont que la continuation de la reproduction de nos sensations; mais si nous les considérons dans leur rapport avec l'attention et la réflexion, elles rentrent dans le domaine des opérations ou des facultés de l'intelligence; nous les retrouverons plus loin.

Problèmes et exercices pratiques.

Rapport de l'imagination et de la mémoire. Est-il possible de les séparer complètement l'une de l'autre?

Peut-il y avoir une imagination des états *affectifs* de l'âme, c'est-à-dire, des plaisirs et des douleurs, des passions antérieurement éprouvées? La poésie est-elle possible sans cette sorte d'imagination?

Des rêves, du sommeil, du somnambulisme (Maine de Biran, Œuvres, tom. II: *Nouvelles considérations sur le sommeil.* — Dugald Stewart, *Éléments de la philosophie de l'esprit humain*, part. I, sect. v, chap. v. — Albert Lemoine, *Le sommeil.* — Alfred Maury, *Le sommeil et les rêves.*)

Rapports de l'association des idées et de l'habitude.

Analyse de l'association des sensations: 1° Association entre les sensations d'un même sens; 2° entre les sensations de différents sens; 3° associations de sentiments, de plaisirs ou de douleurs avec les perceptions externes. — Association composée. — Association constructive, etc. (Voir, pour le développement de ces faits Alex. Bain, *Les sens et l'entendement.*)

L'intelligence animale, en tant qu'elle se réduit principalement aux sensations, à l'imagination et aux passions.

LEÇON VI

LES SENS ET L'ENTENDEMENT. — L'ATTENTION ET LA RÉFLEXION

SOMMAIRE

Sens et entendement. — Le sens commun distingue les sens et l'entendement. On n'est pas un homme intelligent pour avoir une bonne vue ou un bon odorat. Les sens sont externes; l'entendement est interne.
Attention. — Le caractère distinctif de l'entendement, c'est l'activité. L'exercice actif de l'entendement, c'est l'attention. Tous nos sens sont susceptibles de deux modes : l'un actif, l'autre passif.
Attention et sensation. — L'attention ne se confond donc pas avec la sensation. Elle n'est pas une *sensation exclusive.* Elle n'est pas davantage une *idée fixe.*
Attention et réflexion. — L'attention s'applique surtout aux choses du dehors. La réflexion est le retour de l'esprit sur lui-même.
Diverses espèces d'attention. — Application; méditation; contention; contemplation, etc.
Qualités de l'attention. — Etendue; intensité; durée.
Lois de l'attention. — 1° réduire le nombre des objets; 2° rendre les idées plus distinctes; 3° les fixer dans le souvenir.
Puissance de l'attention. — La comparaison.

La *sensibilité physique* est la faculté que nous avons d'être *affectés, impressionnés* par les objets matériels. *L'intelligence* est la faculté de *connaître* et de *penser*. De là la distinction des *sens* et de *l'entendement*. Les sens nous donnent des *sensations*; l'entendement nous donne des *idées*.

52. Les sens et l'entendement. — La distinction des sens et de l'entendement est une distinction de sens commun. Personne ne dit qu'un homme est intelligent parce qu'il a une

bonne vue, un bon odorat, un goût délicat, une sensibilité vive au chaud ou au froid. Au contraire, un homme peut être très intelligent avec une vue faible, un odorat obtus, une insensibilité plus ou moins grande aux choses du dehors. Ce n'est pas la vue la plus perçante qui fait le meilleur peintre, ni le bon odorat qui fait le grand chimiste; c'est par la pensée, plus que par les sens, que les savants observent. Newton, pour découvrir la décomposition de la lumière, n'a pas eu besoin d'avoir des sens plus fins que ceux des autres hommes; Leverrier n'avait pas besoin d'avoir des yeux pour découvrir sa planète, et le plus grand observateur des abeilles, Huber, était aveugle.

D'ailleurs, il suffit de rentrer en soi-même pour distinguer les sens de l'entendement. Tout le monde sait que l'on pense en dedans, et que l'on sent par le dehors. C'est à la surface de la peau, sur les muqueuses de la langue, dans le labyrinthe de l'oreille, que je sens la chaleur, l'odeur, le son. Au contraire, c'est en dedans de moi-même que je perçois la pensée. On peut soutenir qu'il n'y a rien dans les sens qui n'ait été dans l'entendement, mais c'est en ajoutant aussitôt avec Leibnitz : si ce n'est l'entendement lui-même.

Attention. — De toutes les différences qui séparent l'entendement des sens la plus importante peut-être, et en tout cas celle qu'il importe de signaler tout d'abord, c'est la différence de l'*actif* et du *passif*, le premier, caractère essentiel de l'entendement, et le second, de la sensibilité. C'est cette opposition que nous devons avant tout expliquer.

Considérons l'exercice des sens : nous trouverons une *vision passive* et une *vision active*, une *audition passive* et une *audition active*. La langue témoigne de ces distinctions. On ne confond pas, en effet, *voir* et *regarder, entendre* et *écouter*, etc.

Je puis voir sans regarder et regarder sans voir, entendre sans écouter et écouter sans entendre. La même distinction a lieu, mais avec moins de netteté, pour les autres sens, entre *toucher* et *palper*, *sentir* et *flairer*, *goûter* et *déguster*[1].

1. Nous avons deux mots pour l'exercice actif du goût : *savourer* et *déguster* le premier a rapport au côté *affectif*, le second au côté *représentatif* de la sensation.

L'usage actif de nos sens, et en général de toutes nos opérations, non seulement sensitives, mais intellectuelles, s'appelle *attention*. C'est l'attention qui transforme les sensations en idées.

Sensation et attention. — On a essayé d'assimiler l'attention à la sensation : l'attention ne serait, a-t-on dit, qu'une *sensation exclusive*, c'est confondre l'effet avec la cause. Une sensation très forte et très vive provoque l'attention, mais ne la constitue pas. Un coup de foudre éclate subitement et passe instantanément. Je n'étais pas attentif au moment où il a éclaté, puisque je ne m'y attendais pas : je ne deviens attentif que lorsque la sensation a cessé ; et si le coup ne se reproduit pas de nouveau, je suis attentif sans qu'il y ait sensation. Ce qui trompe ici, c'est qu'il y a très peu de sensations instantanées. En général, la sensation dure; or l'attention, une fois éveillée, se confond avec la sensation continue qui est à la fois la cause et l'effet de l'attention.

Un autre fait à signaler, c'est que ce n'est pas toujours la sensation exclusive qui provoque l'attention; c'est l'attention qui rend la sensation exclusive. L'astronome observe le ciel, et tout d'abord il voit les étoiles en même temps, et plus nettement celles qui ont la lumière la plus vive; mais il sait qu'il y a dans tel endroit du ciel telle planète à peine lumineuse qui échappe à ses sens : il dirigera son attention de son côté, et finira par évoquer l'image qu'il attend, et qu'il distinguera mieux que toute autre, parce qu'il veut la voir. Ainsi de l'image au stéréoscope, qui ne jaillit pas du premier coup, mais qui se produit à la suite d'un effort d'attention. Un musicien qui écoute un orchestre peut, par l'attention, rendre exclusive une sensation qui ne l'était pas, ou qui même était effacée et couverte par toutes les autres.

Attention et idée fixe. — Il ne faut pas confondre davantage l'*attention* avec l'*idée fixe;* être attentif, ce n'est pas être *obsédé, poursuivi, possédé* par ses idées : c'est au contraire les dominer, les posséder, s'en faire obéir. Sans doute les idées, comme idées, ont leurs lois internes qui ne dépendent pas de nous; il en est d'elles comme des objets de la nature, et même de nos organes Mais de même que nous pouvons commander à

nos organes et aux choses extérieures, précisément par la connaissance que nous avons de leurs lois, nous pouvons commander également à nos idées, ou du moins chercher à le faire : et cet effort même, heureux ou malheureux, suivi ou non d'effet, est ce que nous nommons l'attention. En un mot, l'idée fixe est le caractère propre de la folie, et l'attention le caractère propre de la raison [1].

Attention et réflexion. — Généralement, le terme d'attention s'entend de l'application de l'esprit à ce qui est hors de lui. Lorsque cette application porte sur l'esprit lui-même, ou ses diverses idées, l'attention devient ce qu'on appelle la *réflexion*. A un enfant qui n'écoute pas, le maître dit : *Faites attention*. A un enfant, même attentif, mais qui répond légèrement et trop vite, le maître dit : *Réfléchissez*. Le mot de réflexion exprime le retour de l'esprit sur lui-même et sur sa pensée : c'est l'attention en dedans.

Diverses espèces d'attention. — L'*application* est un mode d'attention suivi et continu, plus actif encore que l'attention : « Avec l'*attention*, on se corrige de ses mauvaises habitudes, dit Condillac ; avec de l'*application*, on en acquiert de bonnes. »

La *contention* est l'attention concentrée et condensée : elle implique l'intensité, l'effort, la fatigue : « Cette contention de l'âme, trop bandée et trop tendue à nos entreprises, la met au rouet, la rompt et l'empêche. » (Montaigne.)

La *méditation* est à la réflexion ce que l'application est à l'attention : on s'applique aux choses, on médite sur les idées; c'est une réflexion approfondie : « *Méditer*, dit Condillac, c'est réfléchir longtemps et profondément sur un sujet. » La méditation est plus créatrice que la réflexion. De plus, la réflexion porte plutôt sur le passé, la méditation, sur l'avenir. On réfléchit sur ce qu'on a fait, et on médite sur ce qu'on doit faire.

La *contemplation* est une sorte de méditation tournée vers le dehors. On médite sur la vérité et l'on contemple la nature. Dans la contemplation, il entre un élément d'admiration qui

1. Bossuet a signalé cette différence entre l'attention volontaire et ce qu'il appelle l'*attention forcée*. (*Conn. de Dieu*, III, § 17.)

n'est pas nécessaire à la méditation. On ne contemple que le beau. De plus, la contemplation a quelque chose de passif. L'âme s'oublie dans la contemplation. C'est une attention sans effort, entièrement contraire à la contention d'esprit.

Qualités de l'attention. — L'attention étant, comme nous l'avons dit, l'usage actif de l'esprit, a été bien nommée par Malebranche la *force d'esprit*. Il l'a définie aussi, d'une manière plus mystique, une *prière naturelle* par laquelle nous obtenons que la raison nous éclaire [1].

Ses deux principales qualités sont : l'*étendue*, par laquelle elle embrasse beaucoup de choses, et la *durée*, par laquelle elle persiste longtemps.

Lois de l'attention. — Les principales lois de l'attention sont les suivantes :

1° Elle diminue le nombre des objets à connaître.

2° Elle rend nos perceptions et nos idées plus claires et plus distinctes.

3° Elle fixe les idées dans le souvenir. (Cette troisième loi se retrouvera dans la mémoire [2].)

Puissance de l'attention. — En généralisant ces observations, il est facile de comprendre combien l'attention est utile, indispensable même au progrès et au développement de l'esprit. On pourrait presque affirmer que la différence capitale des esprits résulte des divers degrés d'attention dont les hommes sont capables. Si nous en croyions Buffon, le génie ne serait qu'une *longue patience*, non pas cette patience stérile et passive qui consiste à attendre sans faire d'efforts, mais cette puissance d'attention, cette persistance qui vient à bout des plus grandes difficultés. Ce que Buffon a raison d'écarter du génie, c'est l'impatience, c'est-à-dire le désir déréglé d'obtenir sur le-champ, sans travail, de grandes idées, de grandes découvertes, un grand style. Lorsqu'on demandait à Newton comment il avait découvert le grand principe de la gravitation universelle : « C'est, répondit-il simplement, en y pensant toujours [3] ». Est-ce à dire que l'attention suffise pour découvrir la

1. Malebranche, *Traité de morale*, part. I, ch. v.
2. Voir aussi la seconde partie de ce volume.
3. *Idem*.

vérité ? Évidemment non; elle n'est pas tout; il faut tenir compte des dons naturels de l'esprit. Mais ce qui est vrai, c'est que les dons naturels ne sont rien sans attention. C'est à tort qu'on se figure que certaines facultés, telles que l'imagination, peuvent se passer de travail et n'ont qu'à suivre le cours de la nature. Il est des natures faciles et naturellement brillantes qui semblent avoir reçu en naissant toutes les faveurs; d'autres, déshéritées en apparence, lentes, enveloppées, destinées à l'impuissance. Et cependant, ces deux dispositions produisent quelquefois les effets les plus contraires. Si les premiers abusent des faveurs de la nature, cette terre, quelque fertile qu'elle soit, ne produira aucun fruit. Si les autres font effort pour développer leurs qualités, on leur verra révéler des sources d'originalité qu'eux-mêmes ne soupçonnaient pas. L'attention est donc une des sources du génie.

La comparaison. — L'attention appliquée aux rapports des choses s'appelle comparaison.

Pour comparer deux objets, il faut successivement ou simultanément faire attention à chacun d'eux. C'est pourquoi on a défini la comparaison une *double attention*. Il serait plus juste de dire qu'elle est un acte unique d'attention appliquée à la fois à deux ou plusieurs objets.

Problèmes et exercices pratiques.

Distinction des sens et de l'entendement. (Bossuet, *Connaissance de Dieu et de soi-même*, I, XVII.) — Exemples d'intelligences supérieures dans des personnes privées d'un sens : l'aveugle, le sourd-muet (Diderot, *Lettre sur les aveugles)*.

Distinction de l'imagination et de l'entendement. (Bossuet, *Conn. de Dieu*, I, IX et X.) — Leur usage respectif.

Des différentes espèces d'esprit au point de vue de l'attention : *légèreté* et *réflexion ; inconséquence et conséquence ; superficie et profondeur*, etc.

Utilité de l'attention dans la vie pratique. *(Affaires, éducation, gouvernement domestique*, etc.)

Des idées de comparaison. — Les parallèles, les contrastes, les idées relatives, etc.

LEÇON VII

LA CONSCIENCE ET LA PERCEPTION EXTÉRIEURE

SOMMAIRE

Différents sens du mot conscience. — Conscience morale. Liberté de conscience. Sens intime. Conscience instinctive et conscience réfléchie. Le *moi* ou l'*esprit* est l'être qui a conscience de lui-même.

Notions dues à la conscience.—Les phénomènes de conscience; l'idée de *pouvoir* et de *cause;* l'idée d'âme, etc.

La perception extérieure. — La perception n'est autre chose que la sensation à laquelle s'applique l'attention. La mobilité des organes des sens permet à l'esprit de décomposer la sensation en les portant successivement sur telle ou telle partie de l'objet.

Éléments de la perception: le *mouvement;* l'*attention* et la *comparaison;* l'*habitude;* l'*imagination* et la *mémoire;* le *jugement.*

Perceptions spéciales. — Sens plus ou moins perceptifs.

Odorat et goût. — Perceptions chimiques. Dégustation.

Ouïe. — Perceptions vocales et musicales.

La vue. — Perceptions colorées. Etendue et figure.

Le tact. — Étendue et résistance (degrés de résistance, dureté, ténacité, fluidité, etc.)

Substitution des sens. — Par l'exercice, un sens peut arriver à remplacer les autres : par exemple, le tact pour les aveugles. En outre, les sensations s'associent entre elles et deviennent *signes* les unes des autres. C'est ainsi que la vue hérite de beaucoup de notions dues au toucher.

Hiérarchie des sens. — Deux ordres de mesure : la *dignité* et l'*utilité*.

Erreurs des sens. — Il n'y a pas d'erreurs des sens ; il n'y a que des erreurs d'interprétation, suivant que leurs organes sont plus ou moins à la disposition de notre volonté.

La première condition pour *connaître*, c'est de se *connaître*. La première faculté intellectuelle en droit et en fait est donc la *conscience*.

Sens divers du mot conscience. — Nous avons déjà eu occasion de dire, mais il est nécessaire de le répéter, que le mot *conscience*, dans la langue ordinaire, a surtout une signification morale. C'est le discernement du bien et du mal; la conscience est un *conseiller* qui nous *dicte* ce que nous devons faire : c'est un *juge* qui prononce sur ce que nous avons fait. A ce point de vue, la conscience appartient à la morale; elle est faite d'idées et de sentiments multiples groupés autour de la notion du devoir; mais nous n'avons pas à nous en occuper ici.

On donne aussi quelquefois au mot conscience une signification religieuse, comme dans cette locution : *liberté de conscience*, ou liberté de pratiquer sa foi religieuse.

Conscience de soi. — Mais, indépendamment de ces différents sens, le mot de conscience en a pris un autre dans la philosophie moderne, il signifie *la connaissance que l'esprit a de lui-même*. C'est le propre, en effet, nous l'avons vu (ch. I, § 1), des faits de l'âme, de ne pouvoir se produire sans être immédiatement aperçus de celui qui les éprouve, et sans que cet être sache ou sente que c'est lui-même qui les éprouve.

Conscience instinctive et conscience réfléchie. — Cette connaissance est susceptible de deux degrés. — On distingue : 1° la conscience obscure, confuse et, comme on dit, *spontanée*, telle qu'elle existe chez les animaux et chez les petits enfants; ce premier degré s'appelle plutôt le *sens intime ;* 2° la conscience claire, distincte, *réfléchie*, qui retiendra surtout le nom de *conscience*.

Le moi ou l'esprit. — Dans la première forme qui coexiste avec le plus humble phénomène de sensibilité, le *moi* ou l'*esprit* ne se distingue pas encore lui-même, et il est tout entier confondu avec l'objet actuel de son attention ou de son désir. L'enfant est tout entier dans son jeu; le chien dans sa chasse, ou dans son repas. Mais au second degré la réflexion intervient : le moi se distingue de ce qui n'est pas lui; il s'appelle lui-même *je* ou *moi*; il dit : *je* veux ; je *pense; je me* connais. C'est ce que nous appelons la conscience réfléchie, sans laquelle la psychologie ne serait pas possible.

Notions dues à la conscience. — C'est à la conscience que nous devons les idées de tous les phénomènes qui se passent en nous, c'est-à-dire des phénomènes intellectuels et moraux. C'est par elle que nous apprenons ce que c'est que *plaisir* et *douleur, joie* et *tristesse, désir* et *espérance, ambition, amitié*, etc., ou encore *souvenir, prévision, réflexion, raisonnement, pensées, idées*, etc. ; et enfin *volition, résolution, intention*, etc. Il n'est aucun homme qui ne connaisse le sens de ces mots, et qui ne sache à quel ordre de faits ils se rapportent. C'est la conscience qui est la source de ces différentes notions.

C'est encore à la conscience que nous devons l'idée de *pouvoir*, de *cause*, de *force*, puisée dans le sentiment que nous avons de notre propre force, celle par laquelle nous commandons à nos organes, ou même à nos facultés et à nos passions.

C'est enfin à la conscience que nous devons l'idée d'*âme, d'esprit*, c'est-à-dire de l'être qui éprouve tous les phénomènes que nous venons de signaler et par lesquels nous nous distinguons de nos organes et de notre corps. « Un enfant, dit Ad. Garnier, entendait pour la première fois parler de l'âme ; il interrogea sa mère, elle lui répond que c'est avec l'âme qu'il se souvient, qu'il espère : Oui, interrompt-il, je comprends : c'est avec l'âme que je t'aime [1] ».

Perception extérieure. — De même que le sens intime devient conscience par la réflexion, de même la sensation devient perception par l'attention.

Sensation et perception. — La perception en effet est une sensation à laquelle s'applique l'attention, et qui de passive est devenue active.

Par exemple, si un faisceau de lumière rouge vient frapper mon œil, j'éprouve la sensation du rouge ; si une lumière verte succède, j'éprouve la sensation du vert, et ces deux sensations sont différentes ; mais si je *remarque* que le rouge n'est pas le vert, la sensation est devenue perception. Le buveur qui boit différentes espèces de vins éprouve autant de sensations diverses ;

1. Ad. Garnier, *Facultés de l'âme*, t. I, liv. I, ch. I, § 1.

mais le dégustateur qui remarque ces différentes sensations pour apprendre à les distinguer a des perceptions.

La perception n'est donc que l'application de l'activité de l'esprit au discernement des sensations : c'est l'usage *actif* de nos sens, dont la sensation pure n'est que l'usage passif.

Mobilité des organes des sens. — Le fondement physiologique de la distinction précédente est que les organes des sens, tout en étant d'un côté susceptibles de recevoir une excitation des choses externes, sont d'un autre côté mobiles et soumis à l'action de la volonté. Je puis volontairement mouvoir les différents organes des sens, et grâce à cette mobilité volontaire démêler nettement la différence de mes sensations. Cette vue, qui est due à Maine de Biran[1] est une des plus importantes de la psychologie, surtout au point de vue pratique où nous nous plaçons déjà, puisqu'elle fait ressortir le pouvoir de la volonté et, par suite, de l'éducation, sur les sens.

Considérons, par exemple, les yeux. Tout le monde sait que nous pouvons leur imprimer une multitude de mouvements divers : nous pouvons les tourner à droite et à gauche, en haut ou en bas ; et, en les combinant avec les mouvements de la tête, nous augmentons encore le champ de ces mouvements. Nous pouvons les tenir fixes plus ou moins longtemps, les ouvrir plus ou moins, ouvrir ou fermer les paupières ; nous exerçons même une action inconsciente, que la physiologie nous révèle, sur le cristallin et sur la pupille ; par tous ces moyens, nous pouvons à volonté multiplier indéfiniment les expériences de la vision, et arriver à démêler des différences et des nuances mêmes qui échapperaient à une sensibilité purement passive.

Il en est de même, et bien plus encore, du *tact*, c'est-à-dire du toucher actif. Or le tact réside particulièrement dans la main, parce que la main est essentiellement mobile. Blainville l'a défini un compas à cinq branches.

1. V. son *Mémoire sur l'habitude.* (*Œuvres*, édition Cousin, t. I, introduction.)

L'oreille n'est pas aussi facilement à notre disposition que l'œil ou la main : elle est fixe et non mobile : mais par les mouvements de la tête, nous pouvons diriger nos oreilles du côté où il nous plaît : et il y a même une certaine action directe, quoique faible, exercée sur l'ouverture de l'oreille[1].

Mais ce désavantage de l'oreille est compensé par une circonstance heureuse, signalée par Maine de Biran c'est la liaison de l'organe acoustique avec l'organe vocal[2] : ce qui nous permet de reproduire les sons à mesure que nous les entendons, et ce qui contribue à en rendre la perception plus distincte :

> Les sons transmis à l'ouïe, et par elle au centre cérébral, ne déterminent pas seulement l'action de ses muscles propres, mais encore les mouvements de l'organe vocal, qui les répète, les imite, les réfléchit. L'individu est lui-même son propre écho : l'oreille se trouve frappée à la fois, et du son direct externe, et du son interne réfléchi... Ces deux empreintes s'unissent l'une à l'autre... Telle est la cause de l'activité particulière des têtes sonores. (*Ibid.*, p. 39.)

L'organe du goût et celui de l'odorat sont aussi susceptibles d'une certaine mobilité volontaire qui transforme plus ou moins les sensations en perceptions.

La contre-épreuve de cette théorie est dans les sensations organiques ou internes, qui restent en général à l'état de pures sensations, parce que les organes qui les provoquent échappent à l'activité motrice.

Éléments de la perception. — La perception est un acte complexe, qui exige l'intervention de plusieurs opérations, dont nous aurons à nous occuper plus tard d'une manière spéciale.

1° Elle suppose en effet, comme nous venons de voir, le *mou-*

1. « Qu'est-ce qu'écouter, sinon déployer une action sur les muscles destinés à communiquer certains degrés de tension à la membrane du tympan ? » (Biran, p. 38.)

2. Nous empiétons malgré nous ici sur la seconde partie de ce volume et sur l'application que peut être faite de cette psychologie des sens pour leur éducation.

vement : car un corps vivant absolument immobile ne discernerait rien, et ne percevrait par conséquent en aucune manière.

2° Avec le mouvement volontaire, elle suppose *l'attention*, c'est-à-dire l'application de l'esprit aux diverses sensations ; et *la comparaison :* car il faut au moins deux sensations pour qu'il y ait perception.

3° Elle suppose, en outre, *l'habitude*. On sait, en effet, que c'est grâce à la répétition des mêmes actes que l'on arrive à opérer plus facilement les mouvements de l'organe et à en démêler mieux les impressions.

4° Elle suppose encore *l'imagination* et *la mémoire* : car c'est par la comparaison des impressions que nous réussissons à les distinguer ; or, cette comparaison serait impossible si les impressions passées ne subsistaient pas dans l'esprit pour être comparées aux impressions présentes. Même dans la perception présente dont toutes les parties paraissent simultanées, l'imagination a encore sa part.

5° Enfin, elle suppose *le jugement*, ou plutôt elle est elle-même un jugement : car elle a lieu lorsque l'esprit, après toutes les opérations précédentes, prenant conscience de la distinction, prononce que telle chose n'est pas telle autre, que le rouge n'est pas le vert, que le rond n'est pas le carré.

Ces éléments généraux de la perception étant distingués, étudions-la dans les différents sens.

Perceptions spéciales. — Il n'est pas exact de dire que certains sens ne donnent que des sensations, d'autres que des perceptions. Tous donnent à la fois des sensations et des perceptions, mais il est vrai que certains sens sont plus sensitifs que perceptifs, et réciproquement. Les sens sont plus ou moins perceptifs, suivant que leurs organes sont plus ou moins à la disposition de notre volonté.

Nous avons étudié plus haut les *sensations*. (Leçon IV.) Nous n'avons ici qu'à indiquer les principales *perceptions*.

Perceptions de l'odorat et du goût. — L'odorat et le goût sont plus propres à donner des sensations que des perceptions, parce que l'élément *affectif* (plaisir et douleur) y prédomine.

Néanmoins, l'intérêt ou un but intellectuel suffit à perfectionner le sens du goût et de l'odorat, et à en changer les sensations en perceptions. Pour le premier de ces sens, on citera l'exemple des *dégustateurs*, qui doivent arriver à une grande perfection dans l'art de distinguer les saveurs des différents crus de vins, s'ils veulent n'être pas trompés ; pour l'odorat, celui des *chimistes*, qui se servent des odeurs pour distinguer les différentes espèces de corps.

Perceptions de l'ouïe. — Parmi ces perceptions, les plus intéressantes et les plus riches en nuances distinctes sont les perceptions *musicales* et les perceptions *vocales*.

Les perceptions musicales sont celles qui ont rapport à la hauteur du son. Elles arrivent à une grande perfection par l'exercice. Dans notre musique, on se borne aux demi-tons, mais la musique grecque employait les quarts de ton ; et un musicien peut aller facilement jusqu'à percevoir ce degré. On cite des oreilles musicales qui perçoivent la différence entre 1149 et 1145 vibrations [1].

Les perceptions vocales sont les perceptions que nous donne la voix, soit des animaux, soit de l'homme ; les chasseurs, les gardes forestiers arrivent à une grande précision pour distinguer les différents cris ou chants des oiseaux ; mais c'est surtout la voix articulée qui fournit les perceptions les plus distinctes. (Bain, *ibid.*, p. 169.)

Les perceptions de la vue. — Les perceptions de la vue sont les plus riches et les plus complexes de toutes : ce sont elles qui suscitent le plus de questions diverses.

Nous n'insisterons pas sur la perception de la *couleur ;* nous n'avons qu'à répéter ici ce que nous avons dit pour les autres sens : c'est que par l'habitude on arrive à un discernement de plus en plus fin des couleurs. Du pouvoir de l'habitude et, par suite, de l'éducation, sur les sens, il sera d'ailleurs reparlé dans la seconde partie de cet ouvrage.

Jusqu'ici nulle difficulté. La difficulté commence seulement quand il s'agit d'une autre qualité que la couleur, mais toujours liée avec celle-ci, à savoir *l'étendue*, et toutes les pro-

1. Bain, *Les sens et l'entendement*, 1re part., ch.

priétés qui s'y rattachent : la figure, la distance, le relief, le mouvement.

On a surtout discuté sur la perception de la troisième dimension des corps, la profondeur, la distance, le relief. On croit généralement que pour arriver à cette perception, la vue a besoin d'être aidée du toucher.

Certains philosophes prétendent que la vue ne perçoit par elle-même que la lumière et la couleur et que toute notion d'étendue nous vient du toucher. Mais comment l'étendue pourrait-elle être, même un moment, séparée de la couleur? Que serait-ce qu'une couleur inétendue? Quelle idée pouvons-nous nous en faire?

Non seulement la vue perçoit l'étendue, mais sur une étendue plane elle distingue encore la forme et la figure.

En effet, la perception d'une surface colorée emporte avec soi la perception de ses limites : or, percevoir la limite de la couleur, c'est percevoir la figure. Seulement, il est vrai de dire que l'œil a besoin d'éducation pour cela ; mais il en est de même pour tous les sens.

Perceptions du tact. — Les perceptions tactiles se distinguent des sensations tactiles, de la même manière que dans tous les sens la sensation se distingue de la perception, c'est-à-dire par l'intervention de l'activité.

Que l'on applique sur ma main un corps dont la surface soit hérissée d'aspérités ou polie, d'une chaleur douce ou d'un froid piquant. Tant que le contact dure, j'éprouve dans cet organe une impression agréable ou douloureuse, qu'il n'est pas en mon pouvoir d'augmenter, de diminuer, ni de suspendre en aucune manière... C'est à des sensations de ce genre que le tact serait borné s'il n'était pas doué de mobilité [1].

Il en est de même des autres impressions purement passives du tact, par exemple : de la sensation de *pression*, si sur ma main immobile, posée elle-même sur une table, on pose un poids très lourd; de *traction*, si une force quelconque me tire dans un sens latéral; de *poids*, si un corps lourd attaché à ma main m'entraîne vers la terre, etc.

1. Maine de Biran, *Mémoire sur l'habitude*. (Œuvres, t. I, p. 26.)

Mais les sensations précédentes prennent le caractère de perceptions, comme nous l'avons vu plus haut, lorsqu'au lieu de subir passivement l'action des corps extérieurs, nous mettons nous-mêmes nos organes en mouvement, et particulièrement la main, pour toucher volontairement. Toutes les perceptions précédentes se démêlent les unes des autres, mais il y en a une principalement qui ressort entre toutes et qui paraît propre au toucher, comme la couleur à la vue : c'est la *résistance*.

La résistance des corps prend divers noms suivant les différents modes de résistance. La résistance à la compression s'appelle *dureté*, le contraire est la *mollesse* ; la résistance à la séparation des parties s'appelle *ténacité*, le contraire est la *fluidité* ; la résistance dans le sens de la hauteur s'appelle *pression* ; dans le sens de la profondeur, s'appelle *poids*; dans le sens latéral, *traction*.

Si nous comparons le toucher passif et le toucher actif au point de vue de la notion de résistance, nous trouverons que ces deux facultés sont en quelque sorte l'interversion l'une de l'autre : dans le toucher passif, c'est le corps extérieur qui fait effort sur nous, et c'est nous qui résistons; dans le toucher actif, c'est nous-mêmes qui faisons effort, et c'est le corps qui résiste. Seulement, ce n'est que dans le toucher actif que les deux termes, effort et résistance, nous apparaissent clairement dans leur rapport et dans leur opposition : « L'effort, dit Maine de Biran, emporte nécessairement avec lui la perception d'un rapport entre l'être qui meut ou qui veut mouvoir et un *obstacle* quelconque qui s'oppose à son mouvement. »

Substitution des sens. — Nous venons de voir que la perception est due au mouvement actif de nos organes des sens et à l'attention que nous portons sur nos sensations. Il suit de là que toute perception est déjà le résultat d'un certain exercice, et qu'elle doit se développer par l'exercice. Cet exercice est l'*éducation des sens*. On dira comment elle peut se faire. Sans doute la nature prend ici les devants, et, comme le remarque un pédagogue, M. Rousselot, « l'enfant s'instruit tout seul sur bien des choses; les propriétés de solidité et de pesanteur associées à certaines apparences, les couleurs et les formes qui différencient les personnes.... sont des phénomènes

qu'il observe tout seul ». Pour cette raison, beaucoup des procédés connus sous le nom de procédés Frœbel sont superflus. Ils arrivent trop tard, à moins qu'ils ne s'adressent à l'enfant au berceau. Cependant comme, dans l'éducation, les plus petits moyens ne sont pas à négliger, l'application et l'exercice peuvent, on le verra, compléter sur certains points, et quelquefois même rectifier l'instinct.

Non seulement les sens se perfectionnent par l'exercice et l'éducation; mais ils peuvent arriver à se suppléer les uns les autres, s'il en est besoin; et, comme cette substitution des sens concourt à la connaissance du monde extérieur, tel qu'il nous apparaît, il nous en faut parler dès maintenant.

C'est le toucher qui de tous les sens est le plus apte à se substituer à tous les autres. Pour les aveugles de naissance, le toucher est une sorte de *vue*. Ils lisent avec le bout des doigts; ils distinguent des différences imperceptibles pour nous de relief, de dureté, de mollesse, de forme et de poids. Bien plus, voient au bout d'un bâton, à l'extrémité duquel ils transportent leurs sensations. Une jeune fille américaine, Laura Bridgeman, à la fois sourde-muette et aveugle, est arrivée à une certaine culture intellectuelle par le toucher seul. Même chez les voyants, la nécessité a pu faire donner au pied la même mobilité et la même sensibilité que nous avons dans les mains; le peintre Ducornet peignait avec les pieds, et arrivait ainsi à exécuter des ouvrages qui ne se distinguaient pas des autres du même genre.

On est porté à croire, d'ailleurs, comme nous l'avons déjà dit, que nombre de perceptions que nous attribuons à la vue seule sont dues à l'association de la vue et du toucher. Par exemple, la perception du relief par la vue est due probablement à l'association qui s'établit dans notre esprit entre les apparences colorées, qui changent suivant les formes des corps, et le souvenir de ces formes telles que le toucher nous les a fait connaître. Il en est de même de la *distance*, que nous apprécions également par le changement des formes, puisque l'objet devient plus petit à mesure qu'il s'éloigne, et par les changements de couleur ou de lumière qui se produisent également par l'éloignement. Seulement, ce n'est plus le toucher seul qui nous fait connaître

la distance, puisque le toucher ne perçoit qu'au contact : c'est le mouvement que nous sommes obligés de faire pour nous approcher des objets qui nous fournit les premières idées de la distance.

Par des associations analogues, l'ouïe reconnaît également à l'aide du son l'éloignement et la direction des objets.

C'est grâce à ces associations des sens que l'art peut produire des illusions bien connues. Le peintre peut sur une surface plane reproduire du relief, sur une toile représenter des profondeurs; par le grossissement des figures, la fantasmagorie imite le mouvement; par les différentes inflexions de la voix, le ventriloque fait venir le son des différentes régions de l'espace, etc.

Hiérarchie des sens. — Les sens peuvent être classés, soit au point de vue de *l'utilité*, soit au point de vue de la *dignité* et de la beauté. Au premier point de vue, il faudrait distinguer l'utilité organique et l'utilité intellectuelle. Au point de vue de l'utilité organique, il semble que le goût soit le plus utile des sens. Au point de vue des notions fournies, ce sont le tact et la vue qui sont au premier rang. Quant au point de vue de la beauté et de la dignité, la vue et l'ouïe reprennent l'avantage comme étant particulièrement des sens esthétiques et sociaux.

Erreurs des sens. — Un grand nombre d'observateurs se sont appliqués à signaler ce que l'on appelle les *erreurs des sens*, et en ont signalé les causes. La principale vient de l'intervention du jugement et du raisonnement dans la perception. Malebranche, Bossuet, Berkeley, Reid ont approfondi cette question. Le dernier de ces philosophes résume ainsi les causes diverses des erreurs des sens :

1° Il ne faut pas appeler erreurs des sens les imperfections et les limites de leur témoignage : par exemple, si nos yeux sans instruments optiques ne voient pas les infiniment petits, c'est ignorance, ce n'est pas erreur. On ne peut dire que l'œil se trompe parce qu'il ne voit pas les rayons ultra-violets, mais seulement qu'il n'est pas organisé pour les voir : cela ne prouve pas qu'il ne voie pas les autres rayons.

2° On ne peut imputer à une faute de nos sens les fausses

conclusions que nous tirons de leurs données. Par exemple, si un homme a été abusé par une pièce de fausse monnaie, il ne peut pas dire que ce sont ses sens qui l'ont trompé : car les sens ne sont pas chargés de distinguer ce que l'on appelle une vraie monnaie d'une fausse. Ils ne donnent que des *signes* : c'est à nous à les interpréter.

3° Beaucoup d'erreurs viennent encore de ce que nous confondons le mouvement relatif avec le mouvement absolu. La perception du mouvement absolu supposerait que nous connaissons dans l'espace un point fixe, par rapport auquel nous jugerions tous les autres mouvements. Mais il n'y a pas un seul objet de ce genre. Nos sens, ne connaissant pas de point fixe, ne peuvent nous donner la perception d'un mouvement absolu, et ne perçoivent que le mouvement relatif. Si nous en concluons le mouvement réel, c'est encore une faute du raisonnement, non des sens.

4° Le plus grand nombre de nos erreurs viennent de ce que l'on confond les perceptions avec des inductions nées de l'association : nous passons du signe à la chose signifiée. Telle est principalement la cause des erreurs de la vision. Dans la réalité, la solidité, la distance, le relief sont liés à certaines apparences colorées : si un peintre imite exactement ces apparences, sans que j'en sois averti, je porterai le même jugement que dans l'état ordinaire, et je verrai un objet réel là où il n'y a qu'une image. L'erreur réside alors dans l'induction et non dans le témoignage du sens. Il faut ranger dans la même classe les faux jugements que nous portons sur la grandeur et la distance des corps célestes et sur celle des objets terrestres placés au sommet des montagnes, ou regardés à travers des verres optiques, etc.

5° Parmi les erreurs précédentes, c'est-à-dire les fausses inductions tirées des données des sens, la plupart ou du moins un très grand nombre viennent de l'ignorance des lois de la nature ; et c'est surtout en optique que ce genre d'erreur est fréquent. Si donc l'ignorant vient appliquer aux cas qu'il ne connaît pas le jugement que l'expérience lui a fait porter le plus souvent, il se trompera. Par exemple, c'est une loi de la nature que la lumière, quand elle ne rencontre pas d'obstacles, nous vient en ligne droite, et que nous plaçons l'objet à l'extrémité du rayon lumineux : c'est ce qui arrive dans la presque totalité des cas usuels, et pour ce qui concerne les objets qui nous entourent ; mais il peut arriver que les rayons, dans leur passage de l'objet à l'œil, soient réfléchis, infléchis, réfractés. Comme nous ne savons rien de l'angle fait par la lumière, nous continuons à juger par habitude que l'objet est placé à l'extrémité de la ligne droite qui se dirige sur notre œil, et nous nous trompons sur la position de l'objet. C'est ainsi que l'animal qui se voit dans une glace croit qu'il y a derrière la glace un animal semblable à lui : c'est ainsi que nous voyons le soleil à l'horizon quand il est au-dessous. Il en est de même de toutes les erreurs que nous commettons sur la grandeur, la figure, le mouvement ou le repos des objets.

La plupart des erreurs des sens étant des erreurs de la vue, on peut encore, avec Ad. Garnier, en rapporter la cause principale à la confusion de la *figure visible* et de la *figure tangible*. Comme nous percevons l'étendue et la figure au moins par deux sens, la vue et le toucher, nous voulons toujours faire cadrer les données de l'une avec les données de l'autre, et faire coïncider la figure visible avec la figure tangible. Ce n'est que l'expérience qui nous apprend peu à peu à séparer l'une de l'autre, à ne pas appliquer à l'une les lois de l'autre.

Problèmes et exercices divers.

Perception de la distance et du relief par la vue. — Expériences de Cheselden et autres semblables (Helmholz. *Optique physiologique*, 3e part., § 28 ; p. 749), du stéréoscope.

Pourquoi la lune nous paraît-elle plus grande à l'horizon qu'au zénith? (Malebranche, *Recherche de la vérité*, l. I, ch. VII, § 5.)

Fantasmagorie et ventriloquie.

Illusions de la perspective.

Éducation des aveugles-nés et des sourds-muets. Comment l'ouïe et le toucher se substituent-ils à la vue, et la vue à l'ouïe? (L'abbé Sicard. *Cours d'instruction d'un sourd-muet de naissance*.)

Des hallucinations. — Distinction des hallucinations et des erreurs des sens. Distinguer l'hallucination et la perception. L'hallucination est toujours une réminiscence. C'est le retour de quelque perception antérieure. L'aveugle-né n'a pas d'hallucinations de la vue; le sourd-muet de naissance n'a pas d'hallucinations de l'ouïe.

LEÇON VIII

LA MÉMOIRE ET L'IMAGINATION CRÉATRICE

SOMMAIRE

La mémoire et l'imagination, qui ne sont primitivement que le prolongement des sens, deviennent des facultés intellectuelles par l'application de l'attention et de la réflexion.

Mémoire : souvenirs et réminiscences. — La mémoire est la faculté de conserver ou de retrouver nos perceptions antérieures avec la conscience que nous les avons déjà eues. Le trait caractéristique du *souvenir*, c'est la *reconnaissance*, à savoir reconnaître l'objet comme déjà perçu antérieurement. La *réminiscence* est un souvenir incomplet où manque précisément cet élément de la reconnaissance.

Mémoire et perception extérieure. — L'une nous représente les objets *absents* et *passés ;* l'autre, les objets *actuels* et *présents;* la mémoire, ainsi que l'imagination, peut évoquer librement les objets les plus éloignés; la perception n'est pas libre et subit nécessairement l'action des objets.

Mémoire et imagination. — Dans le passé, la mémoire n'est pas libre; elle ne peut rien changer à l'ordre des objets : l'imagination modifie cet ordre à son gré.

Souvenirs spontanés, souvenirs volontaires. — Tantôt nos souvenirs se réveillent d'eux-mêmes; tantôt nous les évoquons par notre volonté.

Lois de la mémoire. — Quatre conditions pour la reproduction des souvenirs : 1° *vivacité ;* 2° *attention ;* 3° *répétition ;* 4° *association.*

L'oubli suppose le souvenir; on n'oublie que ce qu'on a connu.

Imagination créatrice. — L'imagination devient *créatrice* lorsqu'au lieu de laisser flotter les images dans le vide elle les construit et en fait des *fictions.*

Le genie. — Le plus haut degré de l'imagination créatrice est le *génie*, qui consiste à exprimer une grande idée dans une forme déterminée (statue, tableau, chants, poèmes).
L'imagination dans les sciences. — Partout où il y a création, il y a imagination : hypothèses scientifiques.
Rôle de l'imagination dans la vie. — 1° point d'action sans but ; l'imagination propose le but ; 2° elle fait trouver les moyens ; 3° elle orne la vie; 4° elle est le principe des beaux arts. — Ses dangers.

Nous avons vu plus haut (Leçon ♦) que la sensation ne disparaît pas nécessairement de l'esprit lorsque l'objet qui l'a causée a disparu. Elle demeure sous forme d'*image*, et l'action de l'esprit, qui consiste à considérer cette image sans penser qu'on l'a déjà perçue, ni à quel moment on l'a perçue, s'appelle *imaginer;* si, au contraire, on rapporte cette image au passé, c'est ce qu'on appelle *se souvenir*.

La mémoire et l'imagination, plus ou moins confondues à leur origine, ne sont donc d'abord que la prolongation des sens et se rattachent elles-mêmes pour cette raison à la sensibilité. Mais elles peuvent devenir aussi des opérations intellectuelles par l'application de l'attention et de la réflexion. Nous devons les étudier à ce nouveau point de vue.

Définition de la mémoire. — La mémoire est la faculté de se souvenir du passé, c'est-à-dire de conserver et de retrouver, au besoin, en l'absence des objets, nos perceptions antérieures, avec la conscience que nous les avons déjà eues antérieurement.

Souvenirs et réminiscences. — Le souvenir se compose donc de deux éléments : 1° la *représentation* mentale des choses ou des personnes que nous avons antérieurement perçues; 2° l'acte *de reconnaître* ces choses et ces personnes comme ayant été antérieurement perçues par nous. De ces deux faits, le premier est commun à l'imagination et à la mémoire : il est la part de l'imagination dans la mémoire. Le second est le fait caractéristique et l'élément essentiel de cette seconde faculté.

De là la différence entre les *réminiscences* et les *souvenirs*. La réminiscence n'est qu'un demi-souvenir, un souvenir inconscient. On connaît l'anecdote de Fontenelle, qui, écoutant un poète lui lire des vers de sa façon, ôtait de temps en temps son chapeau. « Que faites-vous ? lui dit l'autre. — Je salue au passage de vieilles connaissances, » répondit Fontenelle. Celui-ci avait des souvenirs, et l'autre des réminiscences.

La mémoire se distingue, d'une part, de la perception extérieure; de l'autre, de l'imagination.

La perception extérieure et la mémoire. — La première différence de la perception et du souvenir, c'est que l'une nous représente les objets comme *actuels* et *présents*, l'autre comme *absents* et *passés*.

En outre, dans la perception, nous ne pouvons, à notre gré, faire apparaître ou disparaître l'objet. Si je suis, par exemple, en face du palais du Louvre, avec les yeux ouverts, il m'est impossible de ne pas le voir. Sans doute, je puis m'éloigner, je puis fermer les yeux, je puis en un mot changer les conditions de la sensation ; mais, ces conditions étant données, l'objet m'apparaît nécessairement. Au contraire, étant à Paris, je puis penser à Saint-Pierre de Rome, remplacer cette image par celle du Niagara, ou par toute autre. Cette liberté de l'imagination et de la mémoire, qui manque entièrement à la perception, les distingue l'une et l'autre très nettement de celle-ci.

Différence de la mémoire et de l'imagination. — Nous venons de distinguer la mémoire de la perception : distinguons-la maintenant de l'imagination. Toutes deux nous présentent des tableaux ; mais l'imagination peut librement en modifier ou déplacer les parties, tandis que la mémoire ne peut rien changer au tableau qu'elle met sous nos yeux. Par exemple, si je pense à un palais fictif, je puis, si je le veux, supposer un toit en or, des cheminées en marbre, des portes d'albâtre, etc. ; je puis le supposer grec, gothique ou égyptien. Mais si je pense au Louvre, je ne puis le voir que tel qu'il est, avec les trois ordres superposés, et les cariatides de Jean Goujon. L'*enchaînement nécessaire* des images, voilà donc ce qui distingue les souvenirs des pures fictions.

On a essayé de ramener les différences précédentes à une simple différence de vivacité dans les impressions. Une impression très vive serait la sensation actuelle ou perception ; la

même impression affaiblie serait le souvenir; plus faible encore, ce serait l'image ou conception, sans souvenir[1]. Ce système a été très bien réfuté par Reid : « Qu'un homme se frappe violemment la tête contre un mur, il recevra une impression. Mais n'a-t-il pas la faculté de répéter cette impression avec moins de force ? Oui, sans doute; en frappant plus doucement, de manière à ne point se blesser. Ne peut-il point répéter cette impression en l'affaiblissant encore ? Oui, sans doute, il suffit qu'il touche sans frapper. Dans l'hypothèse en question, la première impression serait une sensation, la seconde un souvenir, la troisième une image, tandis qu'en réalité ce sont trois degrés d'une même sensation. »

Souvenirs spontanés; souvenirs volontaires. — Nous avons dit que les *souvenirs* ont cela de commun avec les *fictions*, d'être aux ordres de la volonté, tandis que nos sensations en présence des objets ne le sont pas. Il ne faudrait pas en conclure que tous nos souvenirs fussent l'œuvre de la liberté. On en distingue avec raison de deux sortes : les souvenirs *spontanés*, qui s'offrent d'eux-mêmes à notre esprit, sans que nous y pensions et sans que nous les cherchions, et les souvenirs *volontaires*, qui sont cherchés et trouvés par l'esprit lui-même. Mais la distinction précédente subsiste en ce que les premiers, sans être évoqués par la volonté, sont toujours sous sa dépendance, et qu'on peut les faire disparaître pour les remplacer par d'autres. A la vérité, cela n'est pas toujours facile, et il est des souvenirs qui nous obsèdent en quelque sorte et qui résistent à tous les efforts faits pour les écarter ; mais cela n'a lieu d'ordinaire que lorsqu'ils sont mêlés à quelque passion : c'est alors la passion qui contraint le souvenir, et la difficulté de vaincre le souvenir se confond avec la difficulté de vaincre la passion.

Au reste, le fait même de la spontanéité des souvenirs nous fournit un nouveau caractère pour distinguer l'image ou le souvenir de la sensation. Car jamais il n'arrive que, lorsque nous sommes en présence d'un objet immobile, un autre, que nous savons à une autre place, se présente spontanément à

1. Voy. sur cette question Ad. Garnier, *Facultés de l'âme*, liv. VI, ch. VI, § 1.

nous sans que nous ayons fait quelque effort ou quelque mouvement pour nous porter vers ce nouvel objet. Ainsi, jamais, étant dans une rue, nous ne voyons apparaître les maisons d'une rue voisine sans nous y être portés nous-mêmes ; tandis que, sans changer de place, le souvenir de Rome peut succéder spontanément dans notre esprit à celui de Londres ou de Madrid, si nous avons visité ces différentes villes.

Lois de la mémoire. — Nous appelons lois de la mémoire les principes qui président à la reproduction des souvenirs[1]. On peut ramener ces principes à quatre principaux : 1° la vivacité de l'impression première; 2° l'attention; 3° la répétition; 4° l'association des idées.

1° Tout le monde sait qu'une impression très vive, n'eût-elle eu lieu qu'une fois, a beaucoup plus de chances de rester fixée dans l'esprit et de se reproduire qu'une sensation faible et banale répétée mille fois. Un enfant, même dans un très bas âge, qui aura assisté à un incendie, à une scène de meurtre, ne l'oubliera de sa vie. Tout le monde a des souvenirs semblables qui tiennent à ce que l'impression première a été accompagnée d'un vif intérêt : par exemple, on se souvient de la première fois qu'on a été au spectacle, de sa première arrivée au collège, etc.

2° L'attention est encore, on le sait, une cause très active pour la mémoire. Un peintre qui regarde attentivement son modèle peut le reproduire de mémoire. Un acteur doué d'une mémoire heureuse pourra reproduire des vers entendus une seule fois, pourvu qu'il les ait entendus avec attention.

3° Mais l'attention ne suffit pas toujours. Il faut y joindre la répétition. Les sensations non répétées disparaissent les unes après les autres. Les observations suivantes de M. Taine illustrent et confirment cette loi.

Tout le monde sait que l'on oublie beaucoup de mots d'une langue lorsqu'on cesse plusieurs années de la lire ou de la parler.

1. Voy. sur les lois de la mémoire Ch. Bonnet, *Essai sur les facultés de l'âme*; — Taine, *de l'Intelligence*, t. I, liv. II, ch. II, 133; — Herbert Spencer *Principes de psychologie*, liv. II, ch. V.

Il en est de même d'un air qu'on ne chante plus, d'une pièce de vers qu'on ne récite plus, d'un pays qu'on a quitté depuis longtemps.... Tous les jours, nous perdons quelques-uns de nos souvenirs, les trois quarts de ceux de la veille, puis d'autres parmi les survivants de la semaine précédente, puis d'autres parmi les survivants de l'autre mois, en sorte que bientôt un mois, une année ne se retrouvent plus représentés dans notre mémoire que par quelques images saillantes destinées elles-mêmes à disparaître. (*De l'Intelligence*, part. I, liv. II, ch. II.)

Réciproquement, la répétition est un excitant de souvenirs. Tout le monde le sait assez sans qu'il soit nécessaire d'insister. Et d'ailleurs, en appliquant à l'éducation les notions de psychologie, on reviendra nécessairement sur ces lois de la mémoire.

Cependant il peut arriver, dit Taine, que la multiplicité même des images et leur répétition banale soit pour elle une cause d'effacement.

Un homme qui, ayant parcouru une allée de peupliers, veut se représenter un peuplier, ou qui, ayant regardé une grande basse-cour, veut se représenter une poule, éprouve un grand embarras. Les différents souvenirs se *recouvrent*. Les différences qui distinguaient les deux cents peupliers ou les cent cinquante poules s'effacent l'une l'autre : il garde une image bien plus exacte et plus intacte s'il a vu un seul peuplier debout dans une prairie ou une seule poule juchée sur un hangar.

Le fait est exact ; mais il se ramène facilement aux lois précédentes. D'une part, ce qui est rare nous saisit plus (1re loi), et de l'autre provoque plus notre attention (2e loi) que ce qui est banal ; or, quand il n'y a qu'un seul individu, c'est à lui que nous faisons attention ; c'est lui, comme individu, qui fait impression sur nos sens ; tandis que, quand il y en a un grand nombre, nous ne faisons attention à aucun en particulier.

4° Enfin, la loi la plus importante de la mémoire est celle de l'association des idées. Mais, comme nous l'avons déjà étudiée, nous n'avons qu'à renvoyer à ce qui a été dit plus haut (leçon V). Remarquons seulement que cette loi s'exerce d'abord spontanément, puisque après l'avoir remarquée nous nous en servons

volontairement pour provoquer le souvenir : c'est ce qui a lieu dans le phénomène de l'oubli.

Oubli. — L'oubli, en effet, suppose la mémoire, et sans souvenir il n'y aurait pas même d'oubli. Saint Augustin a analysé ce mélange de la mémoire et de l'oubli :

Que se passe-t-il, dit-il, lorsque la mémoire elle-même perd quelque chose, par exemple lorsque nous oublions et que nous faisons nos efforts pour nous ressouvenir ? Où cherchons-nous cette chose perdue, si ce n'est dans la mémoire même ? Et, s'il s'en présente une autre que celle que nous cherchons, nous la rejetons jusqu'à ce que paraisse la chose même que nous cherchons ; et, lorsqu'elle paraît, nous disons : La voilà ; ce que nous ne dirions pas si nous la reconnaissions.

L'imagination volontaire. — Toutes nos facultés, aussi bien que les sens (leçon VI, p. 83), sont soumises à un double développement et revêtent successivement deux formes. Elles se développent d'abord instinctivement, puis par la force de la volonté. C'est ce qui est vrai de l'imagination comme de nos autres facultés. Nous voyons passer et se succéder dans notre esprit une infinité d'images, accumulées pêle-mêle, qui paraissent et disparaissent devant nos yeux sans que nous ayons ni la volonté ni même le temps de les appeler ou de les rappeler : c'est ce qui a lieu dans le *rêve*, dans la *rêverie*, dans la *distraction*, dans la *folie*, etc.

Mais bientôt nous apprenons à gouverner notre imagination comme notre mémoire, et le rappel des idées se fait de la même manière, soit qu'il s'agisse de la mémoire, soit qu'il s'agisse de l'imagination. C'est par cet empire exercé par la volonté sur l'imagination qu'elle va devenir productrice et créatrice.

Imagination constructive ou créatrice. — Maintenant, ces traits choisis et distingués que l'imagination recueille et extrait d'abord au hasard dans les perceptions de la réalité, un degré de plus dans l'imagination consiste à les rassembler, à les combiner, à en former des constructions nouvelles : c'est ce qu'on appelle des *fictions* ; et l'imagination, quand elle est arrivée à ce point, prend le nom d'imagination *construc-*

tive ou *créatrice*. Non seulement l'imagination invente en combinant des sensations antérieures, mais elle devine d'avance une sensation que l'on n'a pas encore vue : c'est ce qu'on a appelé la *préconception*.

« J'ai entendu Spurzheim, dit Ad. Garnier, parler dans ses cours de certains artistes en mosaïque, qui, entre deux pierres paraissant présenter les tons les plus voisins, concevaient un son intermédiaire et finissaient par trouver la pierre qui répondait à leur conception. » — « Les peuples de l'Allemagne, à l'audition d'un chant, trouvent les tons harmoniques, et donnent spontanément, sans audition antérieure, le dessus ou la basse qui convient... Les sourds-muets se balancent en mesure ; ils conçoivent donc un rythme qu'ils n'ont pas entendu [1]. »

Aussitôt qu'il y a combinaison ou préconception d'images, à quelque degré que ce soit, ne fût-ce que pour amuser l'esprit, il y a déjà imagination créatrice. Les jeux des enfants, qui font preuve de tant d'invention en se distribuant les rôles dans une action fictive, sont les premiers produits de l'imagination créatrice : les châteaux en Espagne, quand nous les formons avec intention et volonté, les contes et les fables des premiers âges de lhumanité, les mythes, les légendes, les personnages fabuleux, tle créations de la mythologie, les féeries, les contes de revenants, les *Mille et une nuits*, les inventions de Dorante dans le *Menteur* de Corneille, en un mot tout ce qui nous transporte du réel dans l'idéal, fût-ce dans un idéal enfantin, creux, sans pensée, est l'œuvre de l'imagination créatrice.

Le génie. — Mais le dernier degré et le plus élevé de l'imagination, celui qui prend alors le nom de génie, consiste à s'unir à l'entendement et à n'employer les symboles, les figures, les images que pour exprimer des idées, à limiter et coordonner ses souvenirs en les liant dans une unité supérieure. L'union de l'intelligible et du sensible dans une forme précise, tel est le suprême effort de l'imagination : ce n'est plus un nuage flottant, une fantasmagorie d'images, un torrent de couleurs ou de sons : c'est un objet déterminé : c'est une statue, un tableau, un édifice, un chant, un poème, un discours

[1] Ad. Garnier, *Psychologie et phrénologie comparées*, ch. III, p. 202-207.

éloquent. La nature fournit la couleur ; le marbre, la ligne ; le son, la parole : l'imagination y ajoute le sentiment et la vie. De tous ces éléments combinés, elle forme un tout qui n'existait pas jusque-là, un corps qui prend vie entre ses mains Quand elle a trouvé cette combinaison heureuse qui s'appelle le beau, les hommes admirent et tressaillent. Leur pensée, leur âme, leurs sens, tout est occupé, ému, entraîné : s'ils sont rassemblés, leur joie éclate par des transports, des applaudissements : quelquefois, l'émotion leur tire des larmes et, comme saint Augustin à la lecture du IV[e] chant de l'*Énéide*, ils se demandent comment il se fait que les pleurs soient si doux.

Rôles divers de l'imagination créatrice. — L'imagination étant ainsi définie et caractérisée comme *faculté inventive*, il y aura imagination partout où il y aura invention. Ainsi on distinguera une *imagination scientifique* comme il y a une *imagination esthétique*. Le savant qui sait trouver de belles hypothèses ou qui inventera d'ingénieuses expériences sera doué d'imagination. Il y aura de l'imagination dans la vie, dans la guerre, dans le commerce, dans la politique. Napoléon avait, comme capitaine, la plus puissante et la plus féconde imagination. On voit par ces exemples que l'imagination ne tombe pas toujours juste, et qu'elle est aussi bien *maîtresse d'erreur que de vérité* (Pascal) ; mais elle n'en est pas moins le principe de l'action et du progrès parmi les hommes.

Rôle de l'imagination dans la vie. — L'imagination est, avec la passion, le principal ferment de l'activité humaine. Elle a donc une grande importance pratique et mérite d'être étudiée de près au point de vue de la morale.

1° Les hommes n'agissent que pour un certain but. C'est l'imagination qui leur représente ce but, et qui leur donne le désir et la force d'y arriver. Le courage viendrait souvent à manquer dans les entreprises difficiles (un Colomb, par exemple, à la recherche de l'Amérique), si l'imagination ne nous représentait d'avance le succès.

2° L'imagination ne représente pas seulement le but, elle nous fait trouver les *moyens*. C'est l'imagination qui, nous représentant d'avance toutes les chances et tous les risques, nous

fournit les éléments du calcul qui doit résoudre le problème posé.

3° Lors même que l'imagination n'aurait pas l'utilité dont nous venons de parler, elle agit encore d'une manière favorable par les couleurs qu'elle répand et qui contribuent à orner et à embellir la vie. C'est un superflu, si l'on veut, mais un superflu nécessaire.

4° Elle est le principe des beaux-arts, et elle répand les jouissances les plus élevées ; elle devient par là l'auxiliaire de la morale.

Dangers de l'imagination. — En revanche, il faut dire que l'imagination est presque aussi dangereuse qu'elle est utile.

1° Elle mêle le fictif au réel, et nous empêche de voir les choses comme elles sont. Elle exige de la vie ce qu'elle ne peut pas donner ; et, après s'être représenté avec des couleurs excessives des jouissances impossibles, elle exagère en sens inverse les maux de la vie, et empêche d'en goûter les vraies douceurs.

2° Elle entre comme le principal élément dans toutes les passions en en flattant les désirs. Elle représente au joueur l'or dont il est avide, à l'ambitieux le pouvoir, à l'homme blessé dans ses intérêts le plaisir de la vengeance. La force de ces images finit par devenir telle que la volonté succombe, et que l'homme ne s'appartient plus.

3° L'imagination est la source des désordres sociaux. C'est elle qui alimente l'esprit révolutionnaire, qui alimente les mauvaises convoitises, les haines sociales. Elle transforme avec le même délire l'avenir en paradis et le présent en enfer.

On voit par ces considérations combien la morale doit intervenir dans la culture et la direction de l'imagination. Vouloir la supprimer absolument serait funeste et, d'ailleurs, est impossible. Il faut donc apprendre à se servir de son imagination sans s'y asservir.

Problèmes et exercices pratiques.

Des diverses espèces de mémoire. — Mémoire des formes, des couleurs, des lieux, des événements, des noms propres, des figures, des dates, etc. Expliquer ce phénomène.

La mémoire et l'organisation. — Influence de l'organisation sur la mémoire : la maladie, l'âge. (Ribot, *les Maladies de la mémoire.*)

La mémoire artificielle. — Mnémotechnie.

L'imagination dans les lettres et dans les arts. Exemples : Les grandes imaginations (Malebranche, *Recherche de la vérité*, l. II).

L'imagination dans les sciences. — Les grandes hypothèses : Les *Tourbillons* de Descartes ; l'*Attraction universelle* ; l'*Éther*.

Les grandes expériences : Expérience du Puy-de-Dôme ; Expérience de Franklin sur la foudre ; Expérience de Foucault, etc. Expériences de Claude Bernard sur le curare.

L'imagination des enfants, des jeunes gens, des hommes. L'imagination suivant les climats et suivant les races. L'imagination suivant les siècles

LEÇON IX

L'ABSTRACTION ET LA GÉNÉRALISATION.

SOMMAIRE

L'abstrait et le concret. — Exemples.

Définition de l'abstraction. — C'est l'opération de l'esprit qui consiste à séparer par la pensée ce qui est inséparable dans la réalité.

Trois degrés d'abstraction. — 1° L'adjectif qualificatif : *blanc;* 2° l'adjectif abstrait : *la blancheur;* 3° les noms généraux : *la couleur.*

Clarté des idées abstraites. — Le concret est plus clair pour les sens; l'abstrait est plus clair pour l'entendement, parce qu'il est plus simple.

Usage pratique de l'abstraction. — L'abstraction est d'un usage journalier dans le commerce de la vie. Beaucoup d'erreurs viennent de ce que, dans un même objet, on ne sait pas distinguer différents points de vue.

Généralisation. — Double caractère des objets : *similitude et différence.* La généralisation consiste à réunir dans une même idée tous les objets semblables en faisant abstraction des caractères différents.

Noms propres et noms communs, genres et espèces.

Les facultés que nous venons d'étudier, *conscience, perception extérieure, mémoire, imagination,* sortent de la sensibilité et ne deviennent intellectuelles que par l'usage de l'attention et de

la réflexion. Elles sont en quelque sorte le passage de la sensibilité à *l'entendement.* Nous arrivons maintenant à l'entendement proprement dit, qui se compose de trois opérations principales : *concevoir, juger* et *raisonner.* (Bossuet, *Connaissance de Dieu et de soi-même,* ch. I, § XIII.)

Concevoir, c'est se former des *idées* par le moyen de l'*abstraction* et de la *généralisation.*

Juger, c'est lier deux idées par le moyen de l'affirmation.

Raisonner, c'est lier plusieurs jugements et les tirer les uns des autres.

Concret et abstrait.—Les sens ne nous font connaître que des objets individuels : *Pierre, Paul, ma maison, l'église du village, la rivière prochaine.* Les idées qui se rapportent ainsi aux objets réels et nous les représentent tels que nous les avons vus sont ce que l'on appelle des notions *concrètes.*

Mais, en pensant à ces objets, nous pouvons faire particulièrement attention à telle qualité plutôt qu'à telle autre; par exemple, remarquer que Pierre est *grand,* que l'église est *haute,* que la rivière est *rapide.* Nous pouvons ensuite penser ces qualités séparément, et les appliquer à d'autres objets : nous nous faisons ainsi l'idée de *grandeur,* de *hauteur,* de *rapidité.* Cette opération est ce que l'on appelle *l'abstraction.*

Abstraction. — L'abstraction n'est donc qu'un cas particulier de l'attention. En effet, l'attention n'est autre chose que la faculté d'appliquer son intelligence à certains objets ou à certaines parties des objets, en négligeant les autres : par là même, l'attention décompose l'ensemble confus des choses : *elle considère séparément ce qui est uni dans la réalité;* elle fait donc toujours et nécessairement des *abstractions.*

Cependant, il ne faut pas trop étendre le sens du mot abstraction; autrement, il n'y aurait pas une opération de l'esprit qui ne fût abstraction. Ce serait une extension abusive du mot. Ainsi, considérer l'individu hors de la société, l'âme sans le corps, une partie du corps sans une autre, c'est, dit-on, faire des abstractions, parce que tout cela est uni dans la réalité et que tout est lié à tout. Cela est vrai à la rigueur; mais ce que l'on appelle proprement abstraction est une opération différente : elle ne consiste pas seulement à séparer ce qui est uni, mais ce qui est

inséparable. Ainsi l'individu peut être séparé de la société : par exemple, Robinson dans une île déserte. L'âme peut être séparée du corps. La tête est liée au corps, mais elle peut en être séparée par un coup de hache, etc. Au contraire, la ligne ne peut être séparée de la surface, le point de la ligne, la longueur de la largeur, etc. ; dans l'âme, l'unité est inséparable de l'identité ; les attributs sont inséparables du moi ; la conscience l'est de toutes les autres opérations, etc. Ce sont là les vraies abstractions.

En conséquence, l'abstraction est l'opération qui consiste à *séparer dans l'esprit ce qui est inséparable dans la réalité.*

Le concret est ce qui existe réellement ; l'abstrait n'existe que dans la pensée. Le concret est complexe ; il est *donné* dans l'expérience avec tous ses éléments ; l'abstrait est simple, il est *construit* par l'esprit. Le concret est ce qu'il est ; nous ne pouvons pas le changer. L'abstrait est une création plus ou moins libre de notre esprit : il n'a de limite que le contradictoire.

Trois degrés d'abstraction. — Si l'on part des choses elles-mêmes, on peut dire que l'abstraction passe par trois degrés[1] : 1° *l'adjectif qualificatif :* tel objet est *blanc, rond, brillant* ; 2° les *noms abstraits,* l'adjectif devient un substantif : la *blancheur,* la *rondeur* ; 3° les *termes généraux,* les qualités différentes ou même opposées, réunies dans une qualité unique : par exemple, le rond, le carré, le triangulaire, dans l'idée de *forme* ; le bleu, le noir, le rouge, dans l'idée de *couleur,* etc.

Il en est de même dans l'ordre moral. Ce qui frappe d'abord l'esprit, ce sont les faits et les actes particuliers des qualificatifs moraux : Étienne est *charitable,* Louise est *pieuse* ; et puis vient l'idée de ces qualités elles-mêmes, la *charité,* la *piété* ; et enfin la qualité qui en embrasse plusieurs autres : la *vertu,* le *vice.*

Clarté des idées abstraites. — Laromiguière a dit avec raison que, contrairement à l'opinion vulgaire, les idées abstraites sont les plus claires et les plus faciles de toutes, parce qu'elles sont les plus simples ; mais il faut distinguer la clarté des sens et la clarté de l'esprit. Pour les sens, rien de plus clair que les phénomènes complexes de la nature, qu'ils sont

1. Buisson, *Dictionnaire pédagogique,* art. *abstraction.*

habitués à voir. Un corps brûle, parce qu'il a été allumé, et on l'éteint en jetant de l'eau : rien de plus simple. L'air est nécessaire à la vie : cela est évident. Mais ce n'est là qu'une clarté apparente, car, au fond, qu'est-ce que la combustion ? qu'est-ce que la respiration ? Les sens sont absolument incapables de nous l'apprendre. On n'a expliqué ces phénomènes que lorsqu'on a pu séparer les différents éléments qui les composent, c'est-à-dire faire des abstractions.

Au contraire, rien de plus clair pour l'esprit que les notions de nombre, d'étendue, de figure, de ligne, etc., parce que ce sont des idées très simples, dégagées de tous les éléments qui les compliquent dans la réalité. Aussi les sciences qui traitent de ces notions sont les plus claires de toutes, pourvu qu'on soit capable de l'effort d'attention qu'elles exigent : car, s'il est vrai qu'au point de vue intellectuel rien de plus facile que l'abstrait et le simple, il est vrai aussi que rien n'est plus pénible au point de vue de la nature, les hommes étant habitués à lier leurs idées à des signes sensibles et matériels. Les sciences purement abstraites sont donc plus faciles en soi, et plus pénibles en même temps au point de vue de l'habitude des hommes : les sciences de la nature sont plus difficiles en soi, mais plus faciles en ce sens qu'elles font un plus grand usage de l'imagination et des sens.

Usage pratique de l'abstraction. — Beaucoup d'erreurs, dit Laromiguière, viennent du défaut d'abstraction.

Je suppose, dit-il, une personne dont l'opinion politique soit portée jusqu'à l'intolérance ; on me passera la supposition. Cette personne est attaquée d'une maladie grave ; elle demande un médecin, et on lui en nomme un très habile : « Monsieur un tel ? on sait comment il pense. — Eh ! madame, qu'importent ses opinions ? Songez à guérir. — Ne me parlez pas de cet homme : c'est un extravagant, un ignorant. » La voilà, par un entêtement aveugle, incapable de faire la plus légère abstraction, de distinguer le médecin du politique.

Maître Jacques, dans Molière, est beaucoup meilleur métaphysicien : « Est-ce à votre cocher, Monsieur, ou à votre cuisinier que vous voulez parler ? — Au cuisinier. — Attendez donc, s'il vous plaît. » Il ôte sa casaque et paraît vêtu en cuisinier. Harpagon veut ensuite qu'on nettoie son carrosse : maître Jacques reparaît en cocher.

Voulez-vous une belle abstraction? C'est le mot de Louis XII: *Le roi de France ne venge pas les injures du duc d'Orléans* [1].

Généralisation. — Tous les objets qui nous entourent ont un double caractère : ils sont à la fois *semblables* et *différents*. Tantôt, c'est la différence qui nous intéresse; tantôt, c'est la ressemblance. Par exemple, si nous rentrons dans notre maison, il importe que nous distinguions cette maison de toute autre; quand nous mettons nos habits, il importe de ne pas les confondre avec ceux des autres : il faut donc les reconnaître. Cela est plus vrai encore des objets de nos affections. Notre ami est Pierre et non Paul. Nos enfants sont tels et tels; et ce n'est que dans la république de Platon qu'ils sont tous confondus ensemble et ne sont enfants que de l'État.

Voilà les cas où il importe que nous ne confondions pas les objets les uns avec les autres et que nous les distinguions comme individuels; mais, dans un bien plus grand nombre de cas, nous avons plutôt besoin de les réunir comme semblables que de les distinguer comme différents. Si j'ai à vendre du blé ou de l'avoine, il m'est indifférent, aussi bien qu'à l'acheteur, de distinguer tel épi de tel autre (si ce n'est à titre d'*échantillon*); mais ce qui importe, c'est qu'il sache que j'ai à vendre du blé et non de l'avoine, ou de l'avoine et non du blé; c'est-à-dire de nous entendre sur la nature de l'objet dont il s'agit: ce qui ne peut se faire qu'en négligeant tout ce qui peut distinguer un épi d'un autre, dans chaque genre; en ne conservant dans notre pensée commune que les caractères qui sont les mêmes, soit dans tous les épis d'avoine, soit dans tous les épis de blé, et aussi ceux qui distinguent l'avoine du blé. L'idée que l'on se forme ainsi en retranchant tout ce qu'il y a d'individuel dans chaque objet et en ne conservant que ce qu'ils ont de commun est ce que l'on appelle une idée *générale*; et l'opération qui fait cette séparation s'appelle la *généralisation*.

Noms propres et noms communs. — Au reste, la grammaire seule suffit pour nous donner une idée nette de la distinction précédente. Toutes les grammaires nous enseignent

1. *Leçons de philosophie*, part. II, leçon XI.

qu'il y a deux sortes de noms : les *noms propres* et les *noms communs*. Les premiers désignent tel ou tel objet, telle ou telle personne et ne conviennent qu'à cet objet ou à cette personne. *Paris* ne désigne qu'une seule ville. *César* ne désigne qu'un seul homme. Les animaux eux-mêmes ont des noms propres tel chien s'appelle *Médor*; tel autre *Diane*. Il y a des animaux historiques : le *Bucéphale* d'Alexandre; il y en a de fictifs : la *Rossinante* de Don Quichotte.

Les noms communs sont ceux qui peuvent s'appliquer à tous les objets ou personnes de même nature. *Cheval* ne se dit pas seulement de Bucéphale, mais de tous les chevaux; *homme* ne se dit pas seulement de Pierre ni de Paul, mais de tous les hommes. Il en est de même de tous les autres mots; les substantifs seuls peuvent désigner des choses individuelles.

Les noms propres représentent donc les *individus*, et les noms communs les *idées générales*.

La plus simple réflexion nous apprend que l'emploi des noms communs est infiniment plus fréquent que celui des noms propres. Ouvrez un livre quelconque (à moins que ce ne soit un livre d'histoire ou de géographie), vous trouverez que le nombre des noms communs l'emporte considérablement sur celui des noms propres. Chacun aussi peut observer dans la conversation le même fait. Il résulte de là que notre pensée se compose principalement des idées générales et qu'elles en forment en quelque sorte le fond.

Genres et espèces. — Toutes les idées générales peuvent se ramener à deux classes : les *genres* et les *espèces*. On appelle genre une idée générale qui en contient d'autres moins générales, appelées *espèces;* réciproquement, on appelle *espèce* une idée générale contenue dans une autre plus générale appelée *genre*. Ainsi l'idée d'animal est genre par rapport aux vertébrés, aux mollusques, qui sont des espèces [1], et réciproquement. On comprend en même temps que ces idées sont tou-

1. Il faut distinguer l'*espèce* en logique de l'espèce en histoire naturelle En histoire naturelle, l'espèce, c'est un groupe d'individus semblables perpétué par la génération. En logique, c'est une idée générale quelconque mais moins générale qu'une autre.

tes relatives. Une même idée peut être alternativement genre ou espèce, selon que l'on considère les idées inférieures qu'elle contient ou l'idée supérieure dans laquelle elle est contenue. Par exemple, l'idée de vertébré, qui est espèce par rapport à celle d'animal, est genre par rapport à celle de mammifère, d'oiseaux et de poissons.

Problèmes et exercices pratiques

Qu'entend-on par **sciences abstraites?** Classer les iences par ordre d'abstraction.

De l'abstraction en géométrie. Le point. La ligne. La surface. Le solide. Le corps.

De l'abstraction en arithmétique et en algèbre.

De l'abstraction en psychologie et en morale. — De la nécessité des mots pour fixer dans l'esprit les idées abstraites. Exemple : la nomenclature des nombres.

De la classification. — Formation des groupes : exemples tirés de la zoologie et de la botanique.

Dangers de la généralisation. Abus des trop grandes généralités en politique; réciproquement, abus des exemples trop particuliers (D. Stewart, *Éléments de la philosophie de l'esprit humain*, t. I, ch. IV, sect. VII et VIII). La méthode de Taine.

LEÇON X

LE JUGEMENT ET LE RAISONNEMENT.

SOMMAIRE

Définition. — Le jugement est l'acte de l'esprit qui correspond à la proposition, c'est-à-dire l'acte par lequel l'esprit affirme un attribut dans un sujet.

Le jugement dans le sens usuel du mot. — Juger, dans le sens le plus ordinaire, c'est toujours affirmer un attribut d'un sujet : par exemple, qu'un accusé *est* coupable, qu'un tel *est* un grand écrivain, un bon général.

Le *bon sens* consiste à être capable de bien juger, de voir juste, de distinguer le vrai du faux, sans avoir besoin de raisonnement et de réflexion.

Diverses espèces de jugements, affirmatifs et négatifs ; — existentiels et attributifs ; — analytiques et synthétiques ; — généraux et particuliers ; — nécessaires et contingents ; — primitifs et dérivés.

Le raisonnement. — Distinction entre la connaissance *intuitive* et la connaissance *discursive.*

La connaissance discursive, qui va du connu à l'inconnu, a lieu par le moyen du *raisonnement.*

De la déduction et de l'induction. — L'induction sert à prévoir l'*avenir;* 2° à reconstruire le *passé;* 3° à conclure d'un point de l'espace à l'autre; 4° elle nous assure de la permanence de la nature.

Le jugement est l'acte de l'esprit qui correspond à ce qu'on appelle en grammaire une *proposition :* c'est donc l'acte par lequel l'esprit affirme un attribut dans un sujet[1]. *La terre est ronde* est un jugement, parce que j'affirme la qualité *rondeur* du sujet *terre.*

Le jugement dans le sens usuel du mot. — Dans le sens habituel, dans la conversation, dans la vie pratique, dans la langue littéraire, juger un livre, juger un homme, juger une affaire, c'est prononcer, décider, porter une sentence. Un juge dans son tribunal décide que tel a tort, que tel autre a raison ; un critique juge que tel livre, tel tableau est bon ou mauvais; un historien juge que tel personnage est un grand homme, tel autre un scélérat. Un bon jugement est la faculté de discerner nettement le vrai du faux, le juste de l'injuste. L'aptitude à juger est l'aptitude à se décider, à prendre parti, à conclure. Bossuet dit que celui qui est né pour le commandement doit apprendre « à juger, non à disputer » ; c'est-à-dire qu'il doit apprendre à conclure, à prononcer, à décider, à dire oui ou non, au lieu de rester en suspens entre l'un et l'autre.

Tel est le vrai sens du mot juger ; et la psychologie ne l'entend pas autrement. Seulement, dans le sens ordinaire, on réserve ce mot pour les cas importants, rares et difficiles. On ne dira pas que l'homme montre du jugement en disant que la neige est blanche : on le réserve pour le cas où il faut du discernement et de la pénétration. Mais si l'on examine, même dans ces derniers cas, comment se formule le jugement, on verra qu'il peut toujours se ramener à une proposition, dont le sujet est la chose dont on parle et l'attribut la qualité que l'on

1. Aristote dit que le jugement consiste à *affirmer quelque chose de quelque chose.*

affirme de cette chose. Ainsi, le prononcé d'un jugement dans un tribunal se ramène à cette proposition : l'accusé *est* coupable ; ou : l'accusé *est* innocent. Au civil, le jugement sera de ce genre : Caïus *est* propriétaire ; Caïus *est* usufruitier, ou détenteur injuste de la propriété d'autrui. En histoire, un auteur résumera toute une appréciation de Louis XI en disant : « Au résumé, c'*était* un roi. » Bossuet, caractérisant Cromwell, le qualifie d'hypocrite raffiné et d'habile politique; c'était dire : Cromwell *était* un hypocrite : Cromwell *était* un habile politique. En littérature, un critique résumera également ses impressions dans une proposition affirmative ou négative, c'est-à-dire dans un jugement : Boileau *est* le poète de la raison ; Shakespeare *est* un barbare, ou un génie sublime. Ordinairement, dans l'usage vulgaire, le jugement ne se réduit pas à une proposition unique, mais il se compose d'une suite de propositions portant sur un sujet commun et liées ensemble par la logique et l'unité de but. Ainsi, le jugement de Bossuet sur Cromwell est le morceau tout entier, le portrait général que tout le monde sait par cœur. Les jugements de Fénelon sur Molière, de La Bruyère sur Racine et Corneille, de Vauvenargues sur Boileau sont composés de plusieurs idées et propositions ; mais, à parler rigoureusement, chacune de ces propositions est elle-même un jugement ; et le tout ne reçoit ce nom que par extension.

Nous avons dit que dans l'usage on réserve le nom de jugements aux propositions qui sont intéressantes et dont la vérité est plus ou moins difficile à découvrir ; mais si l'on y regarde de près, on verra que partout où il y a proposition, il y a jugement dans le même sens que tout à l'heure ; seulement, le jugement est plus ou moins simple, plus ou moins profond, plus ou moins élémentaire. Ainsi, quand je dis : « La neige est blanche, » nous appellerons cela à peine un jugement, parce que tout le monde le voit à première vue : mais, à parler rigoureusement, pour affirmer cette proposition, il a fallu remarquer dans la neige la même qualité que nous avons vue ailleurs, la reconnaître et lui donner le même nom : et cela est au fond la même opération que dans les cas les plus difficiles. Et, pour s'en convaincre, il suffit de supposer le cas où il s'agirait de

déterminer une couleur un peu plus délicate, comme lorsqu'un peintre cherche à reproduire les nuances les plus fines de la nature, ou encore lorsqu'un critique discute la couleur d'un tableau.

Le bon sens. — La faculté du jugement, telle que nous venons de la définir, n'est donc autre chose que ce qu'on appelle le *bon sens*, ou, comme dit Descartes, « la faculté de distinguer le vrai d'avec le faux ». Cette faculté est naturelle en nous et, comme il le dit encore, « elle est la mieux partagée ». A tort ou à raison, « chacun pense en être si bien pourvu que ceux mêmes qui sont le plus difficiles à contenter en toute autre chose n'ont pas coutume d'en désirer plus qu'ils n'en ont. » (*Disc. de la méthode*, début.) C'est encore de cette faculté que la *Logique de Port-Royal* nous dit :

« Il n'y a rien de plus estimable que le bon sens et la justesse de l'esprit dans le discernement du vrai et du faux : toutes les autres qualités d'esprit ont des usages bornés; mais l'exactitude de la raison est également utile dans toutes les parties et dans tous les emplois de la vie. Il y a presque partout des routes différentes, les unes vraies et les autres fausses; et c'est à la raison de faire le choix. Ceux qui choisissent bien sont ceux qui ont l'esprit juste : ceux qui prennent le mauvais parti sont ceux qui ont l'esprit faux. »

Division des jugements. — On divise généralement les jugements de la manière suivante :

1° Les jugements *affirmatifs* et les jugements *négatifs*. Le jugement affirmatif unit les deux idées, et le jugement négatif les sépare.

2° Les jugements *d'existence* et les jugements *d'attribution*. Les premiers ne sont pas ceux, comme on le dit quelquefois, qui n'ont pas d'attribut, mais ceux dont l'attribut, toujours le même, est le terme d'existence, par exemple : J'*existe*, l'âme *existe*, Dieu *existe*.

3° Jugements *analytiques* et jugements *synthétiques*. Les premiers sont ceux dans lesquels l'attribut est implicitement contenu dans le sujet, comme : les rayons des cercles sont égaux. Les seconds sont ceux où l'attribut s'ajoute à l'idée du sujet, comme : l'air est pesant. Kant appelle encore les premiers *explicatifs* et les seconds *extensifs* : les premiers ne font qu'éclairer notre connaissance ; les seconds l'augmentent.

4° Jugements *généraux* et jugements *particuliers*. Les jugements généraux sont ceux qui affirment un attribut d'une classe d'êtres tout entière, comme : *tous* les hommes sont mortels. Les jugements particuliers sont ceux qui n'affirment un attribut que d'une portion de la classe, comme : *quelques* hommes sont justes : on ne le dit pas de tous. On distingue enfin une troisième espèce de jugements, ou jugements *individuels*; ceux-ci ne s'appliquent qu'à un seul individu déterminé.

5° Jugements *nécessaires* et jugements *contingents*. Les premiers sont ceux qui expriment une vérité dont le contraire est impossible : les seconds sont ceux qui expriment une vérité dont le contraire peut avoir lieu. Les premiers sont donc en même temps *universels*, puisqu'ils sont vrais partout et toujours; les seconds ne sont vrais que dans de certaines conditions. Les jugements nécessaires et universels sont ce que l'on appelle *vérités premières* (Voir leçon XI.)

6° Jugements *primitifs* ou *intuitifs* et jugements *dérivés*. Cette division se ramène à la différence de l'entendement *intuitif* et de l'entendement *discursif*. (Voy. le paragraphe suivant.)

Connaissance intuitive et discursive. — Il y a deux modes de connaissance : l'un que l'on appelle *intuitif*; c'est lorsque la vérité s'offre à nous d'une manière irrésistible : « Semblable à l'éclat d'un beau jour, dit Locke, elle se fait voir immédiatement et comme par force dès que l'esprit tourne sa vue vers elle. C'est ainsi que l'esprit voit que le blanc n'est pas le noir, qu'un cercle n'est pas un triangle, que trois est plus que deux. » (*Essai*, liv. IV, ch. II.)

Il y a un autre mode de connaissance que l'on appelle *discursif*, qui a lieu lorsque l'esprit, ne voyant pas du premier coup l'évidence d'une vérité, s'y achemine par des intermédiaires en allant, comme on dit, du connu à l'inconnu : et c'est ce que l'on appelle *raisonner*.

La connaissance intuitive est *immédiate;* la connaissance discursive ou de raisonnement est *médiate;* la première est *évidente;* la seconde ne l'est pas et a besoin de *démonstration*, laquelle se fait par le *raisonnement*.

On distingue généralement deux modes de raisonnement : celui qui va *du général au particulier* et que l'on appelle *déductif*, et celui qui va *du particulier au général*, et que l'on appelle *inductif*. Le premier part des *principes* et en tire des *conséquences*. Le second part des *faits particuliers* et s'élève à des *lois générales*.

Déduction. — On appelle *déduire* tirer une *conclusion* de deux propositions antérieures, supposées vraies, que l'on nomme *prémisses*.

Le raisonnement déductif peut se faire de deux manières : 1° instinctivement et par une faculté naturelle, sans que l'esprit se rende compte des différents moments de l'opération et des idées moyennes qu'il emploie : c'est le procédé le plus habituel dans la vie pratique, et même dans la littérature et dans l'éloquence ; 2° avec réflexion et analyse, en décomposant le raisonnement et en le ramenant à tous ses éléments constitutifs : ce qui a lieu par le *syllogisme*, et c'est ce qu'on appelle mettre un raisonnement *en forme*. La sûreté et la justesse du raisonnement ne dépend pas nécessairement de cette forme rigoureuse qui n'est de mise que dans les sujets abstraits, et lorsqu'il y a difficulté à bien saisir toutes les parties de l'opération. Autrement, le sens droit suffit. « J'ai connu un homme, dit Locke, à qui les règles du syllogisme étaient entièrement inconnues, qui apercevait d'abord la faiblesse et le faux raisonnement d'un long discours artificieux et plausible où les gens exercés se laissaient attraper. »

Cependant, quoique le raisonnement soit une *suite* de jugements, il n'est pas seulement une *addition* de jugements. Il a son *unité* particulière qui consiste à lier les jugements de manière à ce qu'ils ne fassent qu'un seul et même acte de l'esprit. Pour raisonner, il faut pouvoir penser à la fois plusieurs jugements, comme pour juger il faut penser à la fois plusieurs idées.

Le raisonnement, quand il est instinctif, rapide, naturel, trouvant d'une manière sûre et toute pratique les intermédiaires, est souvent ce qu'on appelle la *raison*. On réserve plutôt le nom de raisonnement pour le cas où, sans aller jusqu'au syllogisme proprement dit, on marque expressément les principes et les conséquences, on élève des objections, des distinctions, on signale les contradictions des autres. Cette *faculté ratiocinante*, comme l'appelle Rabelais, est souvent, quand l'esprit n'est pas juste, une cause d'égarement. C'est en ce sens que l'on oppose quelquefois la raison au raisonnement, comme dans ces vers de Molière :

> Raisonner est l'emploi de toute la maison,
> Et le *raisonnement* en bannit la *raison*.

Il suffira ici d'avoir signalé l'opération du raisonnement : il appartient à la logique de le décomposer et d'en expliquer l'essence.

L'Induction. — Nous avons vu qu'il y a deux manières de raisonner : ou bien d'une proposition générale on tire d'autres propositions qui le sont moins ; c'est ce que l'on appelle déduire; ou bien de plusieurs propositions générales on s'élève à une proposition plus générale encore. Dans le premier cas, on va *du plus au moins*; dans le second, on va *du moins* ou *plus*. Cette seconde opération est beaucoup moins facile à comprendre que la première. On comprend, en effet, aisément qu'on descende du plus au moins, du tout à la partie, qu'on fasse sortir d'une proposition générale une autre plus particulière qui y est contenue; mais que l'on passe au contraire de la partie au tout, du moins au plus, c'est ce qui paraît contraire à toutes les lois de la logique naturelle. Rien cependant n'est plus fréquent qu'une pareille opération, et nous en trouvons des exemples à chaque pas. Tous les jugements que nous portons sur les choses de la vie sont de ce genre; et souvent ils n'en sont pas moins d'une absolue certitude. Par exemple, nous savons, soit par expérience, soit par ouï-dire, que tous les hommes qui ont vécu jusqu'ici sont morts : quel que soit le nombre de ces expériences et de ces témoignages, il faut bien reconnaître qu'il est infiniment petit en comparaison du nombre d'hommes qui pourront vivre sur la surface de la terre jusqu'à la fin des siècles. Cependant, malgré cette disproportion immense, nous n'hésitons pas à affirmer que tous les hommes sans exception qui viendront après nous mourront comme ceux qui nous ont

précédés. L'affirmation est donc beaucoup plus étendue que l'expérience, puisque celle-ci repose sur le passé, qui est borné tandis que l'autre s'étend à l'avenir, qui est illimité. Ainsi les prémisses sont moins étendues que la conclusion. Quel est le fondement d'une opération si peu rationnelle en apparence? C'est ce que l'on cherche en *Logique*. Contentons-nous ici de la constater comme un fait.

Usages de l'induction. — L'induction consiste donc, d'après ce qui précède, à affirmer comme *permanente* et *universelle* la reproduction d'un fait dont nous n'avons eu sous les yeux qu'un certain nombre d'exemples. Elle généralise dans toute l'étendue du temps et de l'espace ce qui n'a été observé que sur quelques points particuliers de l'espace et du temps.

1° Grâce à elle, nous pouvons soulever le voile qui nous dérobe l'*avenir*, et anticiper par des *prédictions* certaines, ou tout au moins par des *prévisions* probables, sur des faits qui ne sont pas encore accomplis. C'est ainsi que l'astronome peut prédire à coup sûr l'apparition d'une éclipse, ou prévoir, avec un moindre degré de certitude, le retour d'une comète. C'est d'après des prévisions de ce genre, mais tout empiriques et plus ou moins probables suivant les données dont nous disposons, que nous calculons et essayons de diriger les événements de notre vie.

2° Le rôle de l'induction dans le temps ne se borne pas à l'avenir : elle sert encore à reconstruire le *passé* : elle remonte la chaîne des siècles et elle retrouve la trace des faits qui n'ont pas eu de témoins. L'induction nous autorise à croire que les lois qui gouvernent les phénomènes actuels ont présidé à la production des phénomènes passés. C'est par elle que le géologue dévoile l'histoire des âges évanouis. Si des coquillages se rencontrent sur des montagnes, on doit supposer que la mer y a résidé : car on ne peut croire que les animaux qui vivent aujourd'hui dans la mer auraient pu autrefois, avec la même conformation, se trouver sur les continents. De même, de la distribution actuelle des diverses couches de terrain le géologue conclut à des révolutions antérieures, plus ou moins violentes, plus ou moins lentes, mais dont l'histoire est écrite sous nos

yeux. C'est par la même méthode que l'historien et l'archéologue reconstruisent l'histoire de l'espèce humaine, lorsque tout témoignage fait défaut.

3° Enfin, l'induction généralise, non seulement dans le temps, mais encore dans l'*espace*. Elle nous permet d'affirmer que ce qui se passe sous nos yeux a lieu en même temps sur tous les points du globe : que partout les objets pesants tombent à la surface de la terre, que partout l'homme passe par l'enfance avant d'arriver à la jeunesse et à l'âge mûr, que partout il meurt, etc. C'est par l'induction que le philosophe peut sans sortir de sa chambre conclure à l'identité de l'espèce humaine chez tous les peuples de l'univers. Mais, dira-t-on, n'est-ce pas l'imagination qui nous transporte ainsi partout où nous ne sommes pas et met sous les yeux de l'esprit ce que ne voient pas les sens? Oui, sans doute, il y a là une part de l'imagination ; mais l'imagination ne représente que le possible et le fictif, tandis que l'induction, bien conduite, porte sur la réalité[1].

Problèmes et exercices pratiques.

Des qualités du jugement. — Qu'est-ce qu'un jugement juste, un jugement droit, fin, pénétrant, profond, etc.?

Qu'est-ce qu'un jugement faux, superficiel, paradoxal, etc.? (Voir notre *Traité élémentaire de philosophie*, logique, ch. VII, des qualités de l'esprit P. J.).

Qu'est-ce qu'un **bon juge** dans la critique littéraire? (Les grands critiques : Boileau, Voltaire, La Harpe, Villemain, Sainte-Beuve, etc.)

Du jugement dans les affaires judiciaires: du jugement en politique, à la guerre, dans les affaires.

Du raisonnement. — Le *syllogisme*. Le *dilemme*. Le *sorite*. *Des sophismes* : court résumé de logique déductive au point de vue pratique et avec des exemples.

De l'induction. — La méthode expérimentale : court résumé de logique inductive, au point de vue pratique et avec des exemples.

1. Royer-Collard (*Fragments*, Œuvres de Reid, t. IV, p. 281) resume ainsi les principales applications de l'induction : 1° elle nous persuade de la permanence du monde matériel; 2° elle nous met en rapport avec la nature; 3° elle nous met en commerce avec nos semblables.

LEÇON XI

LA RAISON

SOMMAIRE

Sens divers du mot raison.

La raison opposée à **l'instinct** est la faculté de généraliser et de varier les moyens d'action suivant le besoin : ce qui implique l'aptitude à connaître les causes et les effets, à prévoir l'avenir, en un mot l'induction,

La raison opposée à la **folie** consiste dans l'équilibre des facultés intellectuelles et même affectives, dans l'accord de l'esprit et des actes avec l'ordre des choses.

La raison opposée à la **passion** consiste dans l'appréciation exacte de la destinée humaine et des vrais rapports de l'homme.

La raison opposée à **l'esprit** est la faculté de trouver les principes ; l'esprit sera l'**art** d'appliquer les principes aux cas particuliers.

Définitions générales. — La raison est la *faculté de l'ordre;* ou encore la faculté de *comprendre.*

Raison pure. — On appelle raison pure la faculté des notions et vérités premières.

Notions premières : espace, temps, cause, substance, infini, absolu, parfait, Dieu.

Vérités premières. — Principe de contradiction, principe d'identité, principe de causalité.

Dans l'usage ordinaire de la langue, le mot *raison* s'emploie pour exprimer un certain état ou une certaine qualité de la nature humaine en opposition à d'autres états où cette qualité fait défaut. C'est ainsi qu'on oppose la raison de l'homme à l'ins-

tinct de l'animal et que l'on a défini l'homme un *animal raisonnable.* On oppose de même la raison de l'homme adulte à l'ignorance ou à la légèreté de l'enfant, la raison de l'homme en possession de lui-même au délire de l'homme ivre ou du fou, ou encore au délire de la passion.

Les philosophes, sans renoncer au sens précédent, entendent en outre par *raison* une faculté spéciale et supérieure, chargée de fournir les notions premières et absolues, et appelée pour ce motif *Raison pure.*

Nous avons à rapprocher ces différents sens, à nous demander si c'est toujours la même raison qui s'oppose à l'instinct, à l'irréflexion, à la folie, à la passion; et si cette raison ne serait pas encore la même que ce que l'on appelle la raison pure.

La raison et l'instinct.— Lorsqu'on dit que l'animal manque de raison, on n'entend pas nécessairement par là qu'il manque d'intelligence, mais seulement d'une certaine espèce d'intelligence. On dira d'un chien qu'il est intelligent, et on ajoutera que la pauvre bête manque de raison. Quelle est donc cette forme ou ce degré d'intelligence qui manque à la bête?

Le caractère propre de la raison est de saisir les *causes* et les *effets*, de prévoir les *conséquences* et l'*enchaînement* des choses, enfin de lier *l'avenir* au *présent* et au *passé*. Sans doute l'animal ne manque pas complètement d'une faculté semblable, puisque autrement il ne pourrait pas même vivre; mais chez lui la prévision ne va guère au delà de l'habitude et d'une expérience très restreinte. L'homme, au contraire, est capable de s'élever à des lois très générales et de prévoir des effets très éloignés. Descartes et Bossuet ont parfaitement signalé le caractère propre de la *raison* en montrant qu'elle est apte à trouver des moyens *nouveaux* et *différents* pour toutes les circonstances particulières qui peuvent se présenter.

Ainsi, dire que l'homme est un animal raisonnable, opposer la raison de l'homme à l'instinct de l'animal, c'est dire que l'homme la faculté de l'universel, qu'il peut généraliser, et de plus qu'il peut prévoir les effets dans les causes et préparer les causes pour produire les effets; et le caractère essentiel de la raison ainsi entendue est d'être prête pour toutes les circonstances

nouvelles et capable de soumettre la nature à ses propres idées et par conséquent à nos besoins.

La raison et la folie. — C'est à peu près dans le même sens qu'on oppose la raison de l'homme sain au délire du fou. Il n'y a de différence ici que dans le terme qui lui est opposé.

En effet, la folie de l'homme ne ressemble en rien à l'état mental des animaux. L'animal est seulement *non raisonnable*, tandis que le fou est *déraisonnable*. L'animal est enfermé dans un champ très étroit ; mais, dans ce champ, l'instinct et l'habitude le guident d'une manière *rationnelle*, sinon raisonnable, en un mot d'une manière conforme à la nature ; tandis que le fou, privé de son guide naturel, qui est la raison, n'en a pas d'autre à son service : au contraire, ce guide étant toujours le principe moteur de ses actions, comme il est lui-même perverti et vicié, l'entraîne à des actions absurdes, contraires à lui-même et aux autres. La folie n'est pas seulement (comme l'idiotisme ou la démence) l'absence de la raison, elle en est la *perversion*. Ou bien toute liaison disparaît entre les idées, ou bien il s'établit une liaison entre des idées illusoires, qui n'ont pas d'objet. Si l'on considère la raison par opposition aux caractères précédents, elle sera la faculté de distinguer le vrai du faux, de comprendre les vraies causes et les vrais effets, l'ordre réel des phénomènes, en se plaçant surtout au point de vue de la pratique et de l'action : car il ne faut pas oublier, comme on l'a fait justement remarquer, que la raison, quand on l'oppose à la folie, consiste tout autant dans un certain équilibre général de toutes les facultés que dans un emploi logique et rationnel des opérations intellectuelles. Il y a une raison dans les actes comme il y en a une dans les pensées. Un homme peut être déraisonnable sans jamais déraisonner. Les actes sont incohérents, nuisibles, inconvenants : la faculté de raisonner paraît intacte. Réciproquement, on peut agir avec sagesse et convenance, et même porter sur les choses des jugements justes et vrais, sans être capable de donner la raison de ses jugements. Cette faculté de jugement tout instinctive est le *bon sens* ou *sens commun;* et c'est là ce qu'on appelle le plus ordinairement raison. « Fiez-vous à votre bon sens pour vous former une opinion, disait sir Campbell à un officier de marine nommé gouverneur à la Jamaïque; mais gardez-vous bien de vouloir exposer les motifs de votre opinion. Le jugement sera probablement bon; les raisonnements seront mauvais. » Sancho dans son île rendait d'excellents jugements; mais il eût été incapable de les motiver. La raison ainsi entendue est une sorte d'instinct qui, bien loin d'avoir besoin du raisonnement, se trouve souvent en contradiction avec lui, comme nous l'avons dit déjà.

La raison et la passion. — Enfin il y a encore un autre cas où s'emploie le terme de raison, c'est quand on l'oppose à la passion. Ici, comme tout à l'heure pour la folie, il s'agit non d'une raison spéculative et abstraite, mais d'une raison pratique, et non pas seulement d'une raison intéressée et égoïste, mais de cette raison plus élevée qui nous fait comprendre notre dignité personnelle, nos rapports de fraternité avec nos semblables, notre parenté avec Dieu, qui nous apprend enfin que par les passions nous nous rendons semblables à l'animal, au fou et à l'enfant. Or, les passions sans contrepoids et sans résistance nous réduisent à l'un de ces trois états.

La raison et l'esprit. — On peut encore distinguer la *raison* et *l'esprit*.

« La raison voit et saisit ce qu'il y a de plus général, les principes. L'esprit est la faculté d'appliquer les principes généraux aux cas particuliers ou de combiner et de comparer des idées particulières. Plus cette combinaison est prompte et riche, plus on fait preuve d'esprit. La raison fixe le but : l'esprit découvre les moyens d'exécution. Plus on a de raison, plus on a de principes et de caractère : plus on a d'esprit, et plus on a de talent. Quand on a de la raison et qu'on manque d'esprit, on est capable de se proposer un grand but ; mais souvent on le manque. Quand on a de l'esprit et qu'on manque de raison, on est fécond en moyens, mais on ne se propose rien de grand[1]. »

Définition. — En un mot, au point de vue pratique et usuel, la raison peut être définie la *faculté de l'ordre*. Au point de vue théorique, nous avons dit qu'elle recherche les causes et

1. Caro, *Cours élémentaire de philosophie* (Poitiers, 1831), ch. XIII, p. 256.

les effets, les liaisons et les progrès des choses : qu'est-ce autre chose encore que la faculté de l'ordre? C'est ce qui résulte de cette pensée de Bossuet :

> Le *rapport de l'ordre et de la raison* est extrême. L'ordre ne peut être mis dans les choses que par la raison, ni être entendu que par elle ; il est ami de la raison et son propre objet. (*Connaissance de Dieu*, ch. I, § 8.)

On peut dire encore avec M. Cournot que la raison dans l'homme consiste à saisir la « raison » dans les choses, c'est-à-dire le *pourquoi* et le *comment;* enfin, avec Descartes et avec la Logique de Port-Royal, que la raison consiste à distinguer le vrai du faux [1].

Si nous réunissons et comparons toutes les acceptions précédentes : connaître les causes et les effets, saisir la raison des choses, prévoir l'avenir dans le présent et dans le passé, percevoir l'ordre, distinguer le vrai du faux, etc., on verra qu'elles peuvent toutes se ramener à une seule : la faculté de *comprendre*. Autre chose est connaître, autre chose comprendre. Je puis connaître les événements de l'histoire sans les comprendre, connaître les phénomènes de la nature sans les comprendre, me connaître moi-même sans me comprendre. L'intelligence en général est *la faculté de connaître*. La raison est *la faculté de comprendre* [2].

Raison pure. — Nous venons de définir la raison dans son sens le plus usuel et le plus général. Mais, depuis Leibniz et Kant, on est convenu de donner à ce terme un sens plus

1. Descartes, *Disc. de la méthode*, ch. I, « La puissance de bien juger et distinguer le vrai du faux, qui est proprement ce qu'on appelle le bon sens ou la *raison*. » — *Log de Palais-Royal* (1er discours) : « Il y a presque partout des routes différentes, les unes vraies, les autres fausses : c'est à la *raison* d'en faire le choix. »

2. Descartes disait que nous avions une idée plus claire de l'âme que du corps ; Malebranche, au contraire, pense que nous avons du corps une idée plus claire que celle de l'âme. Ces deux doctrines se concilient par la différence du *connaître* et du *comprendre*. En effet, nous connaissons mieux l'âme que le corps, parce que l'âme est la seule chose qui nous soit immédiatement connue, et que nous ne connaissons rien que par elle ; mais d'un autre coté nous comprenons mieux le corps que l'âme, parce que nous pouvons ramener le corps à ses propriétés mathématiques, et en déduire à l'avance par le raisonnement les phénomènes: ce que nous ne pouvons pas faire pour l'âme.

particulier. On entend par là la *faculté des notions premières* et *des vérités premières*.

Parmi les notions ou conceptions que possède l'esprit humain, il en est un certain nombre qui se distinguent des autres par les caractères suivants :

Caractères des notions premières. — 1° Ellets sont *les plus élevées* de toutes, c'est-à-dire qu'elles représentent les *éléments premiers et irréductibles* de la pensée et de l'être.

2° Elles sont *universelles* et *nécessaires :* universelles en ce sens qu'elles se mêlent à tous nos jugements, qu'elles sont impliquées dans toutes nos pensées et que nous ne pouvons penser sans elles. Elles sont dans toutes nos pensées, et par là même je suis amené à croire que les objets qu'elles représentent sont *partout et toujours :* et c'est en cela qu'elles sont *universelles*. Je ne puis pas penser sans elles, et par là même je suis amené à penser que leurs objets ne peuvent pas ne pas exister dans et par tous les phénomènes : et c'est en cela qu'elles sont *nécessaires*. Elles sont dans l'esprit, a dit Leibniz, ce que les muscles et les tendons sont dans le corps. (*Nouveaux Essais*, liv. I, 19.) Voici les principales de ces idées : *espace, temps, cause, substance, unité, identité. infini, absolu, parfait,* etc.

3° Ces notions, qui constituent en quelque sorte le fond de notre pensée, sont aussi celles qui servent de fondement à toutes les sciences : ce sont les idées premières et fondamentales sur lesquelles elles reposent ; c'est, par exemple, en géométrie, la notion d'*étendue* ou d'*espace;* en arithmétique, la notion de *nombre;* en algèbre, la notion de *grandeur* en général; en mécanique et en physique, la notion de *mouvement* et de *force;* en chimie, la notion de *substance;* en physiologie, la notion de *vie;* en morale, la notion de *bien;* en esthétique, la notion de *beau;* en ontologie ou métaphysique, la notion d'*absolu*, de *parfait*, d'*infini*, de *Dieu*.

Vérités premières. — Ces notions premières donnent naissance à des *jugements* ou *principes* que l'on appelle *vérités premières*, et qui sont la base de toutes les sciences et les *principes régulateurs* de l'entendement humain.

De ce genre sont ce que l'on appelle en mathématiques les

axiomes, ou vérités évidentes par elles-mêmes avant toute démonstration. Par exemple : *deux quantités et une troisième sont égales entre elles.*

Du même genre sont les axiomes de la morale : *Ne fais pas à autrui ce que tu ne voudrais pas qu'on te fît. — Fais ton devoir, advienne que pourra.*

Indépendamment des principes qui sont en tête de chaque science, il y a dans l'esprit humain des principes fondamentaux qui sont les lois mêmes de l'intelligence humaine.

Les deux plus élevés de tous sont : le principe de *contradiction* et le principe de *causalité*. Le premier impose à la pensée comme règle fondamentale de ne pas se contredire. Le second est la règle inviolable de toutes les sciences. Il nous enseigne que *rien ne se produit sans cause*, et nous pousse à chercher la cause partout où nous apercevons quelque effet. C'est le même principe qui nous force à nous élever de cause en cause jusqu'à une cause première, c'est-à-dire du monde à Dieu.

Problèmes et exercices pratiques.

Raison et instinct. — De l'intelligence dans l'animal. Différence de l'homme et de l'animal : la science, l'art, la morale, la religion.

Raison et folie. — La folie. Différentes espèces de folies : manies et monomanies. Délire des actes.

La raison dans l'enfant. — Prédominance des sens et des instincts. Incohérence. — Défaut de prévision. — La raison et l'expérience.

La raison et la passion. — Caractère opposé de ces deux principes d'action. Exemples tirés de l'art tragique. Deux formes de la raison : le devoir et l'intérêt.

La raison et les notions premières. — Esquisse de la question de l'origine des idées, traitée par le moyen de l'interrogation : par exemple, que signifie le mot *cause?* Dans quelles circonstances acquérons-nous cette idée? Même question sur les autres idées premières.

Caractères propres des **premiers principes.** Peut-on les faire dériver de l'expérience ? — Montrer l'importance de cette question pour la morale.

LEÇON XII

SENSIBILITÉ MORALE. — LES INCLINATIONS PERSONNELLES.

SOMMAIRE

Deux sortes de sensibilité : la sensibilité physique ou faculté d'être affecté par les objets externes; et la sensibilité morale ou faculté d'être affecté par des objets intellectuels et moraux.

Sensations et sentiments. — Les *sensations* sont les faits de la sensibilité physique, les *sentiments* sont les faits de la sensibilité morale.

Les sentiments ne s'opposent pas seulement aux sensations, mais encore aux *appétits*, c'est-à-dire aux impulsions relatives aux besoins du corps.

Division des sentiments. — Les sentiments, en tant qu'ils nous portent vers les objets, s'appellent *inclinations*. Il y en a de trois sortes : 1° les inclinations *personnelles* ; 2° les inclinations *sociales* ; 3° les inclinations *supérieures*.

Inclinations personnelles. — Il y en a deux principales : 1° *le désir de l'excellence, ou l'amour-propre ;* 2° *le désir du pouvoir ou ambition.*

Formes diverses de l'amour-propre : *estime de soi, sentiment de la dignité humaine ; confiance personnelle ; amour de la gloire.* — Sentiments inverses : *défiance, modestie, humilité.*

Formes diverses de l'amour du pouvoir : *plaisir de l'action, sentiment de la responsabilité ; amour de la liberté, ambition* au sens propre.

La sensibilité est la faculté d'éprouver du *plaisir* et de la *douleur*.

Mais nous avons vu qu'il y a deux sortes de sensibilité : la *sensibilité physique*, qui consiste à être affecté par les choses du

dehors, et la *sensibilité intellectuelle et morale*, qui consiste à être affecté par des objets qui ne frappent pas les sens et qui ne sont connus que par l'entendement. De là la distinction des *sensations* et des *sentiments*.

Sensations et sentiments. — Nous avons appelé phénomènes *affectifs* ou *émotions* tous les phénomènes caractérisés par le plaisir et la douleur (20). Les émotions sont de deux sortes : 1° ou bien elles ont leur *siège* dans le corps et leur *cause* dans l'action des objets extérieurs sur nos organes, et elles conservent alors le nom de *sensations;* 2° ou bien elles n'ont pas de siège corporel, et elles ont pour cause une idée, une pensée; elles s'appellent alors *sentiments*.

Par exemple, un plaisir des sens, une douleur physique sont toujours localisés quelque part : j'ai froid aux pieds; j'ai mal à la tête. — Au contraire, lorsque je suis fâché ou joyeux, je ne le suis ni dans le pied, ni dans la tête, ni dans la poitrine. Même un malaise général peut exister à la fois dans toutes les parties du corps; tandis que la joie et la tristesse ne résident en réalité dans aucune.

Il en est de même pour la cause : une fracture, une déchirure vient de l'action d'un corps étranger sur mon organisme; au contraire, la joie et la tristesse viennent de la pensée (d'une bonne ou mauvaise nouvelle, par exemple). Je ne suis pas joyeux pour avoir mangé un bon fruit, ni triste pour m'être brûlé; je puis avoir de la joie pendant que mon corps souffre, et de la tristesse pendant qu'il jouit. A la vérité, le plaisir peut rendre joyeux et la douleur triste; mais ici on distinguera encore le plaisir et la joie, la douleur et la tristesse [1].

Appétits et sentiments. — Les sentiments ne s'opposent pas seulement aux sensations; ils s'opposent surtout aux appétits, c'est-à-dire aux impulsions des sens. Les *appétits* sont les impulsions ou inclinations qui nous portent vers des choses sensibles, vers le bien-être corporel; les *sentiments* sont les impulsions et inclinations qui nous portent vers les choses intellectuelles et morales. L'ensemble des sensations et des appétits comprend ce qu'on appelle la *sensibilité physique;* l'ensemble des sentiments correspond à ce qu'on appelle la *sensibilité morale*.

1. Voir Bossuet, *Connaissance de Dieu*, ch. I., § 2.

Par exemple, les sentiments *esthétiques, religieux, moraux,* n'ont pour objet aucun être sensible déterminé, aucun être matériel. Le patriotisme ne s'adresse qu'à une idée. Même les affections pour les autres hommes, amitié, amour filial, paternel, sociabilité, qui s'adressent à l'homme tout entier, âme et corps, n'ont pas pour objet le corps en lui-même, mais le corps seulement comme la manifestation de l'âme. Enfin, quand nous recherchons la grandeur, la puissance, la gloire, ce n'est pas précisément les avantages de notre corps que nous recherchons : c'est encore une *idée*, l'idée de notre excellence et de la supériorité de notre *esprit* qui nous commande et qui nous subjugue.

Division des sentiments. — Les sentiments, en tant qu'ils nous portent vers les objets, sont ce que nous avons appelé des *inclinations* (25). Les inclinations peuvent se diviser en trois classes : 1° celles qui sont relatives à nous-mêmes, ou inclinations *personnelles;* 2° celles qui sont relatives aux autres hommes, ou inclinations *sociales;* 3° enfin celles qui s'adressent à des objets supérieurs à nous-mêmes ou aux autres : nous les appellerons, faute de mieux, inclinations *supérieures*.

Parmi les inclinations personnelles, les unes sont relatives au corps, ce sont les *appétits*, dont il a été parlé dans la première section (27). Les autres sont relatives à l'esprit : ce sont celles dont il nous reste à parler.

Si nous faisons abstraction de l'instinct de conservation, qui embrasse l'homme tout entier et que nous avons signalé en parlant des appétits, il ne reste dans le moi que deux choses susceptibles d'être aimées et désirées : 1° l'*excellence* ou la *supériorité*; 2° la *force* ou le *pouvoir*.

De là deux inclinations : 1° le *désir de l'excellence*, ou *amour-propre* (estime de soi-même), d'où naît le sentiment de l'émulation; 2° le *désir du pouvoir*, ou *ambition*, qui n'est qu'une des formes de l'instinct d'activité.

Désir de l'excellence ; amour-propre. — L'homme n'est pas satisfait lorsqu'il a seulement pourvu à ses besoins, rassasié ses appétits, comblé les désirs des sens. Il ne lui suffit pas d'être, ni même d'être agréablement; il veut être avec la plus haute perfection possible. Cet instinct nous porte à jouir de nos facultés, à en désirer et à en aimer le perfectionnement: c'est l'*amour-propre*, instinct plutôt noble que blâmable tant qu'il se renferme dans l'estime modérée et légitime de soi. Il peut prendre deux formes : 1° l'estime de soi-même considéré comme homme en général; c'est ce que l'on appelle le sentiment de la *dignité humaine ;* 2° l'estime de soi-même comme individu, en tant que chacun se compare aux autres hommes, heureux quand il se sent égal ou supérieur à eux, malheureux quand il se sent inférieur : c'est l'*amour-propre* proprement dit. Il n'est guère possible d'étouffer ce sentiment naturel qui veut que nous soyons flattés des éloges, que nous souffrions du blâme et du mépris; c'est donc là un instinct légitime et salutaire au progrès de l'humanité. Quant aux excès dont cet instinct est susceptible, comme tous les autres, ils regardent la morale, non la psychologie.

On remarquera d'ailleurs que cet instinct peut se porter sur n'importe quel genre d'excellence, selon les idées que chacun se fait de la perfection. Outre les qualités générales que l'on est porté à estimer chez tous les hommes et qu'on désire pour soi-même, soit dans le corps, soit dans l'âme (beauté, esprit, force, etc.), chacun éprouve un amour-propre différent, suivant son âge, ses occupations, ses idées sur la vie humaine. Le saltimbanque peut être sans doute aussi fier de sa souplesse et de son adresse que le poète de son génie. Les vices mêmes peuvent être l'objet d'orgueil chez celui qui manque du sens moral. Un don Juan sera fier de ses aventures, un Cartouche de ses vols. On peut aller jusqu'à l'orgueil du crime; mais ces aberrations de l'amour-propre nous en montreront l'essence persistante; c'est parce qu'on admire en soi une certaine force, adresse, audace, qu'on se vante de ce qui devrait être l'objet du mépris.

Émulation. — Une forme très importante et plus complexe de l'estime de soi est l'*émulation*, qui a lieu lorsque l'individu

se compare aux autres hommes et cherche à les égaler ou à les surpasser, en même temps qu'il souffre d'en être devancé. Ce sentiment est un des plus énergiques pour favoriser le perfectionnement de nous-même et des autres.

L'émulation doit se distinguer de l'*envie:* l'une cherche à nous élever nous-même, l'autre à déprécier autrui; l'une sert à notre progrès, l'autre nous abaisse.

L'émulation, dit La Bruyère, est un sentiment volontaire, courageux, sincère, qui rend l'âme féconde, qui la fait profiter des grands exemples et la porte souvent au-dessus de ce qu'elle admire. La *jalousie* (ou l'envie), au contraire, est un mouvement violent, et comme un aveu contraint du mérite qui est hors d'elle; elle va jusqu'à nier les vertus dans les sujets où elle existe : passion stérile qui laisse l'homme dans l'état où elle le trouve. (*De l'homme*, 85.)

Défiance de soi. — Si nous considérons dans l'âme les différents états opposés aux précédents, nous trouvons la *modestie*, l'*humilité*, l'*humiliation*, l'*abjection*, degrés divers d'un même sentiment, la *défiance de soi-même*. On peut, avec Descartes, ramener toutes ces différentes nuances à deux principales: l'*humilité vertueuse* et l'*humilité vicieuse*. (*Traité des passions*, III, art. 155-159.)

Amour de la gloire. — A l'estime de soi se rattache comme une dépendance nécessaire le désir d'estime chez les autres. Dug. Stewart combat ceux qui veulent ramener le désir d'estime à une inclination intéressée et à un calcul réfléchi : il oppose à cette doctrine la force de ce principe chez les enfants, si sensibles à la louange et au blâme, bien avant le temps où ils ont pu éprouver les avantages ou les dommages de l'une et de l'autre. De très bonne heure, en effet, on peut conduire les enfants par l'estime et le blâme sans aucun avantage matériel qui y soit attaché.

On a soutenu aussi que le désir d'estime ou de renommée n'est qu'un penchant vide de sens, qui ne résulte que d'une fausse association d'idées. Wollaston [1] essaye de montrer tout ce qu'il y a de vain et d'absurde dans l'amour de la gloire :

1. Wollaston, *Religion naturelle*, cité par D. Stewart (*Facultés actives*, liv. I, ch. II, sect. III).

En réalité, dit-il, l'homme lui-même n'est jamais connu de la postérité, ce n'est que son nom qui survit; mais l'homme ne vit pas parce que son nom vit. Lorsqu'on dit que J. César battit Pompée, c'est comme si on disait que le vainqueur de Pompée fut César: César et le vainqueur de Pompée fut une seule et même personne, et César est beaucoup plus connu par une de ces dénominations que par l'autre. Cela revient à dire que le vainqueur de Pompée a vaincu Pompée ou que quelqu'un vainquit Pompée; ou plutôt, comme Pompée n'est pas plus connu que César, que *quelqu'un vainquit quelqu'un*. Voilà à quoi se réduit cette immortalité si vantée que l'on appelle la gloire!

Dug. Stewart répond à Wollaston : 1° Quand même le désir de gloire serait un effet de l'imagination et une pure illusion, il ne s'ensuivrait pas que ce ne serait pas un principe naturel de notre constitution; c'est peut-être une loi de notre nature, pour nous pousser aux grandes choses. 2° En raisonnant comme Wollaston, il faudrait dire que, même durant notre vie, le désir d'estime n'a de valeur qu'à l'égard de ceux qui nous connaissent personnellement; car pour les autres, aussi bien que pour nos successeurs, la gloire n'est que le bruit d'un son.

Diderot, dans ses *Lettres à Falconet*, a peint admirablement ce qu'il y a d'effectif et de solide dans l'amour de la gloire.

Instinct d'activité. Désir du pouvoir. — Indépendamment de l'estime que nous avons de nous-mêmes, il y a encore un plaisir propre qui consiste dans le sentiment de notre force et dans le déploiement de notre activité. C'est *l'instinct d'activité*, identique en essence avec le *désir ou l'amour du pouvoir*. Ce sentiment se manifeste de différentes manières :

Plaisir de l'action. — C'est d'abord un fait que l'homme aime à agir pour agir. Nous avons déjà remarqué, parmi les appétits purement corporels, le besoin d'activité musculaire (Leçon III); le même penchant se manifeste aussi dans l'esprit. C'est ce sentiment que Bain (*Emotions and Will*, ch x) appelle le plaisir de la poursuite (*plot interest*). C'est le plaisir que Pascal désignait en disant que, « si l'on offrait à un chasseur le lièvre pour lequel il se fatigue toute une journée, il le refuserait. » Par ces paroles, Pascal cherche à incriminer la condition humaine et à la taxer de contradiction; mais il n'y a là nulle contradiction : le plaisir de la chasse n'est pas le même que celui de posséder un lièvre; celui-ci ne peut donc pas remplacer celui-là. Le vrai plaisir du chasseur consiste à déployer son activité, ses forces, son adresse et à tenir ses facultés en éveil par la crainte et par l'espérance. Donnez-lui ce qui est l'objet de sa poursuite; cet objet qu'il n'aura pas gagné ne lui causera aucune satisfaction.

Il semble inutile de prouver l'existence d'un plaisir inhérent à l'exercice de l'activité, puisque nous avons déjà établi que tout plaisir vient de l'activité (22); mais il est évident que le terme doit être entendu ici dans un sens plus restreint. En effet, toute faculté de l'âme en un sens est une activité ou un mode d'activité : penser et aimer sont des actions, aussi bien que l'action proprement dite; mais nous n'entendons ici le mot d'action que dans le sens étroit et habituel, c'est-à-dire comme manifestation extérieure de nos pensées par des actes; c'est dans ce sens qu'on dit d'un homme qu'il est actif en comparaison d'un autre qui est contemplatif, quoique la contemplation so aussi une action : enfin, nous parlons ici surtout de l'action en elle-même, indépendamment des avantages qu'elle peut procurer.

Plaisir du repos. — S'il y a un plaisir de l'action, il y a aussi un plaisir du repos; mais ce plaisir est un plaisir relatif, qui vient de ce qu'un trop grand effort d'activité peut devenir douloureux en exigeant de nos organes et de nos facultés plus qu'ils ne peuvent fournir. Tout en aimant l'activité, l'âme n'aime pas les obstacles qui s'opposent à son activité; et c'est au contraire parce qu'elle aime agir qu'elle s'irrite des obstacles : de là la nécessité et le plaisir du repos, quand les obstacles ont été trop prolongés; mais, d'un autre côté, l'absence d'obstacles dégoûte facilement du but en nous ôtant le plaisir de l'effort : il nous faut assez de difficultés pour nous stimuler, mais pas assez pour nous fatiguer. D'ailleurs il faut bien distinguer entre les différents modes d'activité : tel est plein d'ardeur pour les exercices corporels qui néglige les travaux de l'esprit; tel est froid pour l'étude et le travail qui sera plein de feu pour le jeu; or, c'est encore là de l'activité.

A ce principe général peuvent se rattacher plusieurs phénomènes différents : par exemple, le *sentiment de la responsabilité*,

le *sentiment de l'indépendance et de la liberté,* enfin l'*amour du pouvoir.*

Sentiment de la responsabilité. — Ce sentiment est quelquefois pesant pour l'âme humaine; mais en même temps il procure de mâles plaisirs, et il y a peu d'âmes qui n'en soient capables à quelque degré. Qui n'a mille fois observé que l'on obtient beaucoup plus des hommes en se confiant à eux, en leur laissant le mérite de leurs entreprises, le choix des moyens, qu'en leur imposant un joug servile, une règle mécanique et extérieure? Ce qui le démontre sans réplique, c'est la supériorité du travail libre sur le travail servile. Tel qui, obéissant mollement à une règle imposée, exécuterait sans plaisir et sans succès des actions prescrites, se montrera peut-être un homme supérieur le jour où, livré à lui-même, il aura le choix entre ses actions et pourra s'attribuer le succès obtenu; tel autre qui, n'ayant connu que la prospérité, la fortune, le plaisir, se sentira tout à coup seul en face d'une carrière à se faire, d'une famille à aider, d'un nom à conquérir, trouvera en lui-même des facultés inconnues.

Amour de la liberté. — A l'instinct d'activité se rattache encore manifestement le goût de l'indépendance et de ce qu'on appelle la *liberté;* car, par cela même qu'on a du plaisir à déployer ses forces, on désire être affranchi de tout ce qui gêne, soit du côté des choses, soit du côté des hommes. C'est ainsi que les hommes ont horreur de la maladie, de la pauvreté, parce qu'elles leur ôtent les moyens d'agir. Ceux qui ont dit que les choses extérieures sont indifférentes et ne nous regardent pas, parce qu'elles ne dépendent pas de nous (comme les stoïciens), ont cherché un moyen d'être indépendants dans la dépendance même. C'est encore le goût de l'indépendance qui tantôt, mal entendu, soulève les hommes contre l'autorité des lois et engendre l'*esprit de révolte,* tantôt les anime et les arme contre l'oppression et l'arbitraire et devient l'*esprit de liberté.*

Amour du pouvoir [1]. — Il faut avouer que c'est de la même source que naissent souvent et l'*amour de la liberté,* et l'*amour du pouvoir.* En effet, l'homme qui ne veut pas obéir trouve que le meilleur moyen d'échapper au commandement des autres, c'est de commander soi-même; et comme il arrive toujours, quelque haut placé que l'on puisse être, que l'on a encore quelqu'un au-dessus de soi, l'amour de la souveraine indépendance conduit souvent à l'amour du souverain pouvoir. Ce n'est là sans doute qu'un faux amour de la liberté; mais c'est néanmoins un même principe qui conduit à des conséquences si différentes.

1. Bain distingue l'amour du pouvoir (*Emotion of power*, ch. VII) et l'émotion de l'action (*Emotion of action*, ch. X); il nous semble que ce sont des phénomènes du même ordre.

L'idée du pouvoir entre pour quelque chose encore dans notre attachement à la propriété : « C'est un plaisir indicible, dit Addison, d'appeler chaque chose son bien. Un *franc-alleu* [1], fût-il de glace ou de neige, rendra son propriétaire satisfait de sa propriété et lui donnera le courage de la défendre. »

Problèmes et exercices pratiques.

Nous rassemblerons plus loin en un seul tableau toutes les questions relatives à la sensibilité morale. (Voir, à la suite, la leçon XV.)

1. Un *franc-alleu* au moyen âge était un domaine libre de toute redevance féodale.

LEÇON XIII

LA SENSIBILITÉ MORALE. — LES INCLINATIONS DÉSINTÉRESSÉES.

SOMMAIRE

Y a-t-il dans l'homme des inclinations **désintéressées?**

Deux sens du mot *désintéressé :* le désintéressement *spontané*; le désintéressement *réfléchi*.

Opinion de La Rochefoucauld. — Tous nos sentiments ne sont que des formes de l'amour de soi.

La Rochefoucauld confond deux questions : 1° nos inclinations sont-elles par elles-mêmes et *par nature* réductibles à l'amour de soi? 2° L'homme, quoique ayant des inclinations naturellement désintéressées, les sacrifie-t-il toujours *dans la pratique* à ses inclinations égoïstes?

Critique de La Rochefoucauld. — Fausse analyse de l'*amitié*, de la *bonté*, de la *générosité*, de la *pitié*.

Autre formule de la doctrine égoïste. — Tout amour est accompagné de plaisir, et par conséquent se rapporte à nous-mêmes.

Réponse. Oui, nous aimons *avec* plaisir; mais nous n'aimons pas *pour* avoir du plaisir.

Après avoir parlé des inclinations qui rattachent l'homme à lui-même, et qui ne sont que les formes diverses de *l'amour de soi* ou *amour-propre* (selon l'expression de La Rochefoucauld), nous avons à étudier les inclinations qui nous portent vers les autres hommes, ou *affections*. Le premier point de cette étude est de rechercher s'il y a dans l'homme de pareilles affections, c'est-à-dire des inclinations différentes de l'amour de soi, qui ne

puissent s'y réduire, qui soient enfin, comme on les appelle, *désintéressées*.

Inclinations désintéressées. — Pour résoudre cette question, il faut savoir dans quel sens on prend ici le mot de désintéressement. Dans le sens rigoureusement philosophique, nos inclinations en elles-mêmes ne sont ni *égoïstes*, ni *désintéressées*, mais seulement *spontanées;* c'est seulement lorsque la réflexion s'ajoute à la passion, et que l'homme est éclairé par la raison, lorsqu'il a appris à distinguer les autres de lui-même et le bien d'autrui de son propre bien; c'est alors seulement qu'il mérite d'être appelé égoïste s'il sacrifie le bien d'autrui au sien propre, et désintéressé s'il sacrifie le sien au bien d'autrui. Mais jusque-là nos inclinations peuvent être appelées *personnelles* si elles ont pour but nous-mêmes, mais non égoïstes : et la seule question est de savoir si toutes nos inclinations sont personnelles et s'il n'y en a pas quelques-unes qui nous portent spontanément et sans réflexion vers autrui; si enfin, comme le prétend La Rochefoucauld, toutes nos affections ne sont que des formes de l'amour de soi.

Il y a une distinction importante que l'auteur des *Maximes* a négligée et qui est la cause de l'équivoque qui plane sur son livre. Il est en effet deux questions qu'il ne faut pas confondre : 1° Y a-t-il naturellement dans l'âme humaine certaines inclinations distinctes de l'amour de soi ? 2° L'homme suit-il d'ordinaire ces inclinations, et ne les sacrifie-t-il pas souvent, ou même toujours, à ses inclinations personnelles ? On voit la différence de ces deux questions : la première regarde la *nature* de l'homme; la seconde sa *conduite*. Autre chose est de rechercher quelles sont les facultés de l'homme, autre chose de rechercher l'usage qu'il en fait. La première question est une question de psychologie; la seconde est une question de morale. S'il n'y a rien de désintéressé dans la nature même, ce n'est plus l'homme qui est coupable : c'est cette nature même, c'est Dieu. Au contraire, lorsqu'on reproche aux hommes leur égoïsme, il semble bien que c'est parce qu'il peut y avoir en eux autre chose que l'égoïsme : car, autrement, pourquoi faire un tableau si sévère des vices humains, si ces vices sont les instincts mêmes de l'homme ? Eux-mêmes se font les plus amers reproches quand

ils agissent exclusivement par intérêt personnel : c'est donc qu'ils sentent en eux-mêmes des instincts plus élevés, auxquels ils n'obéissent pas. Il ne faut pas confondre l'observation extérieure, qui nous apprend comment les hommes agissent, et l'observation intérieure, qui nous apprend ce qu'ils sont. Quand même on trouverait qu'en fait, dans la plupart des cas, la plupart des hommes sont égoïstes, il ne s'ensuivrait pas qu'il n'y a pas d'affections sociales naturelles ayant pour objet le bien d'autrui, mais seulement que nous ne les écoutons pas. L'homme peut se rendre volontairement égoïste sans l'être naturellement. Or, La Rochefoucauld, placé au point de vue de l'observation extérieure et mondaine, ne s'est pas demandé ce que les hommes *sont*, mais ce que les hommes *font*. Tel est le malentendu qui obscurcit cette question[1].

Critique de La Rochefoucauld. — Est-il vrai d'ailleurs qu'en fait l'homme ne recherche jamais dans le bien d'autrui que le bien qui en peut résulter pour lui-même, et que sous l'action en apparence la plus généreuse se cache toujours l'intention secrète d'en tirer quelque profit? Nous ne le croyons pas. Par exemple, La Rochefoucauld nous dit :

Ce que les hommes ont nommé amitié n'est qu'une société, un ménagement réciproque d'intérêts, un échange de bons offices; ce n'est qu'un commerce où l'amour-propre se propose toujours quelque chose à gagner.

Il n'est pas nécessaire d'être Oreste ou Pylade, Damon ou Pythias pour savoir qu'une telle pensée est fausse. Il n'est pas d'homme qui n'ait eu un ou plusieurs amis, auxquels il s'est attaché par un autre lien que l'espérance du profit. Il y a dans l'amitié elle-même un plaisir naturel, indépendant de tout calcul. Ce qui le prouve, c'est qu'il y a beaucoup d'hommes auxquels nous sommes liés par l'intérêt et le besoin, par l'espérance et par la crainte, sans éprouver pour eux aucun sentiment d'amitié. Nous ne nous y trompons pas. Souvent la même personne nous intéresse à la fois, et pour elle-même, et pour les services qu'elle peut nous rendre; et nous savons très bien distinguer dans le sentiment qu'elle nous inspire l'affection et l'intérêt. Enfin, quelquefois il nous est arrivé en effet d'avoir besoin de l'aide et du secours de nos amis : ce devrait être alors que nous éprouvons, selon La Rochefoucauld, le plus grand plaisir de l'amitié; au contraire, nous souffrons de cette rencontre, tant nous craignons de voir s'altérer à nos yeux et aux yeux de notre ami le vrai caractère du sentiment qui nous unit.

1. La discussion suivante de la doctrine de La Rochefoucauld est tirée de notre *Philosophie du bonheur* (ch. VI). P. J.

La Rochefoucauld dit encore :

Il en est de la reconnaissance comme de la bonne foi du marchand : elle entretient le commerce; et nous ne payons pas parce qu'il est juste de nous acquitter, mais pour trouver plus facilement des gens qui nous prêtent. La reconnaissance de la plupart des hommes n'est qu'une secrète envie de recevoir de plus grands bienfaits.

C'est là encore une fausse et superficielle analyse. Si La Rochefoucauld disait que l'homme n'est souvent reconnaissant que par orgueil, par fierté, pour ne pas rester en reste des services reçus, ou encore pour se donner la satisfaction de faire du bien à son tour après la secrète humiliation d'en avoir reçu, cette interprétation, très défavorable encore pour le cœur humain, pourrait être admise comme vraie dans une certaine mesure. Mais il est faux qu'on ne montre jamais de reconnaissance que pour recevoir de nouveaux bienfaits. Nous sommes souvent reconnaissants pour ceux qui ne peuvent plus rien pour nous. Confondre la reconnaisance avec un calcul de marchand, c'est ne chercher la nature humaine que dans le cœur des valets.

Qu'est-ce que la bonté? Selon La Rochefoucauld,

C'est prêter à usure sous prétexte de donner, c'est acquérir tout e monde par un moyen subtil et délicat.

Qu'est-ce que la générosité?

C'est une ambition déguisée qui méprise de petits intérêts pour ller à de plus grands.

Qu'est-ce que la libéralité?

C'est la vanité de donner que nous aimons mieux que ce que nous donnons.

Qu'est-ce que la pitié?

C'est une habile prévoyance des malheurs où nous pouvons tomber; nous donnons des secours aux autres pour les engager à nous en donner dans de semblables occasions; et ces services que nous leur rendons sont, à proprement parler, du bien que nous nous faisons à nous-même par avance.

Tout cela est faux, superficiel et grossier. La bonté est un sentiment qui nous porte naturellement à vouloir le bien d'autrui : ce sentiment peut être accompagné ou suivi d'un calcul, il peut être combattu ou vaincu par l'égoïsme (car l'homme n'est pas parfait) ; mais il n'en existe pas moins dans l'homme (je parle des plus froids, des plus égoïstes) un plaisir naturel à faire du bien, et cela sans espoir de retour; car ce bien peut être ignoré, il peut tomber sur un misérable, et le plaisir sera le même, peut-être plus vif. Je ne dis pas que l'homme, placé entre son intérêt et la bienveillance, ne sacrifiera pas l'une à l'autre; mais d'abord sa conscience en souffrira : d'où il suit déjà que la bonté n'est pas l'intérêt. En outre, on ne parle ici que des affections naturelles, et non de la vertu, ce que La Rochefoucauld n'a pas démêlé. Il aurait pu avoir quelque raison s'il eût dit : En fait, l'homme sacrifie le plus souvent ses affections naturelles à l'égoïsme. Mais pour cela il eut fallu reconnaître l'existence de pareilles affections; c'est ce qu'il ne fait nulle part ; il croit décrire la nature humaine, tandis qu'il ne décrit que ses vices.

Comment soutient-il que la libéralité n'est que la vanité de donner? Elle est, au moins aussi souvent, le plaisir de donner. Que de fois ne donne-t-on pas sans chercher à en faire ostentation, sinon en secret, du moins dans l'intimité? La gloire de donner n'est qu'un mensonge de libéralité, ce n'est pas la libéralité même. Un avare peut donner par gloire, il ne cesse pas d'être avare pour cela. Être libéral, c'est aimer à donner pour

donner; ce n'est pas là un grand héroïsme : il n'y a rien de si commun. Et j'ajoute que la plupart des hommes donnent sans réflexion, sans prévoir de retour; cette pensée est trop éloignée, trop compliquée ; peu d'esprits calculent si loin ; la plupart vivent ou agissent au jour le jour : c'est l'instinct ou le sentiment qui les détermine. Cela est vrai surtout de la compassion : elle n'est pas une habile prévoyance des maux : c'est là un trop grand raffinement. La pitié est tout ce qu'il y a de plus naturel et de plus spontané dans le cœur humain; la présence de la souffrance nous fait souffrir, sans aucun retour sur nous-mêmes. C'est là un fait simple et immédiat, qui fait aussi bien partie de notre constitution que l'amour de soi.

Parmi les sentiments du cœur humain, il est remarquable qu'il en est un au moins que La Rochefoucauld n'a pas essayé de ramener à l'amour de soi : c'est l'amour maternel; il aurait eu honte sans doute de réduire à un calcul un sentiment aussi évidemment désintéressé et si prêt à tous les sacrifices. Sans doute, la mère trouve son bonheur dans ces sacrifices mêmes : mais c'est précisément le propre des sentiments désintéressés de trouver le bonheur dans l'oubli de soi-même, et non dans le calcul qui prévoit et prépare le payement des avances que l'on aura faites. Dites à la mère qu'en se dévouant pour ses enfants elle ne fait que des ingrats, et qu'elle ne retirera aucun bénéfice de ce qu'elle fait pour eux : la certitude d'un sacrifice en pure perte ne diminuera en rien son dévouement.

Autre forme de la doctrine égoïste. — Il y aurait peut-être une seconde forme plus philosophique de la doctrine égoïste, qui pourrait être présentée avec plus d'avantage que la première et échapperait aux reproches d'égoïsme grossier que nous venons de développer. Oui, dirait-on, nous aimons les autres, mais ce que nous aimons toujours dans tous nos attachements, c'est nous-mêmes. « J'aimais à aimer, » disait saint Augustin. Quel plus doux plaisir que d'aimer les êtres qui nous entourent! Celui qui se renferme en soi diminue le nombre de ses plaisirs; il ne s'aime pas lui-même avec intelligence. L'amour de soi le mieux entendu est celui qui se procure à lui-même le plus de bonheur; et le bonheur se mesure par les plaisirs. Or chaque affection nouvelle ajoute un plaisir nouveau à notre

existence; multiplier ses affections, c'est multiplier son bonheur; et ainsi l'amour-propre est intéressé à se sacrifier lui-même. Il recouvre avec usure les avances qu'il a faites, non par les bénéfices incertains et précaires qu'il attend d'autrui, mais par les fruits solides et durables qui naissent de l'affection elle-même.

Voilà ce qu'on pourrait dire de plus spécieux en faveur de la théorie de La Rochefoucauld.

Admettons d'abord un instant la vérité de cette théorie : il n'en serait pas moins vrai que l'amour de soi, racine commune par hypothèse de toutes nos affections, est susceptible de prendre deux formes : dans l'une, l'objet direct et immédiat de la passion est nous-mêmes, comme lorsque l'avare entasse et accumule pour jouir de ses trésors ; dans l'autre, au contraire, l'objet direct est autrui, comme lorsque le père consume tous ses efforts à amasser du bien à ses enfants. Toujours est-il qu'il sera permis d'établir quelque différence entre un amour de soi qui sacrifie tous les autres à lui-même, et un amour de soi qui peut aller jusqu'au martyre et à l'immolation volontaire pour autrui.

Cependant ce serait encore trop accorder que de faire dériver de la même source deux classes d'inclinations si différentes. Sans doute il est vrai que toute affection est accompagnée de plaisir ; mais il n'est pas vrai que le plaisir soit la cause et la *fin* de toute affection. Aimer est un plaisir ; mais on n'aime pas *pour* avoir ce plaisir ; autrement, on aimerait à volonté, ce qui n'est pas. Qui est-ce qui détermine l'amitié, l'amour, tous nos sentiments sympathiques ? C'est la nature de l'objet aimé. Par l'affection, l'âme sort de soi, elle va à autrui. C'est cela même qui est agréable : c'est l'abandon de soi-même, c'est cet oubli en autrui, c'est ce redoublement de vie par autrui, c'est là ce qui nous procure du plaisir. Supposez que l'âme pense à elle-même dans ce mouvement, qu'elle réfléchisse aux avantages d'une liaison, d'un amour, aussitôt le charme est rompu, le plaisir d'aimer disparaît. On se retrouve en face de soi-même : le vide, le désert nous reprennent et nous enveloppent ; le triste moi reste seul avec ses pauvres joies, ses mornes plaisirs, son insatiable ennui. Oui, aimer est un plaisir ; mais c'est à la

condition d'aimer, c'est-à-dire de s'attacher à un autre que soi.

Il y a donc dans l'homme de véritables *affections*, c'est-à-dire des inclinations non personnelles, distinctes de l'amour-propre ou de l'intérêt.

LEÇON XIV

SUITE. — DIVISION DES AFFECTIONS

SOMMAIRE

Quatre classes principales d'affections : 1° Inclinations *philanthropiques;* 2° Inclinations *corporatives;* 3° Inclinations *domestiques;* 4° Inclinations *électives.*

I. Inclinations philanthropiques, ou envers les hommes en général : 1° *Instinct de société ou sociabilité;* 2° amour des hommes ou *philanthropie.* — Formes diverses : sympathie, bienveillance, pitié et penchant à l'imitation. Des penchants malveillants.

II. Inclinations corporatives. — 1° *Le patriotisme;* 2° *l'esprit de corps.*

III. Inclinations domestiques. — 1° *Amour conjugal;* 2° *amour paternel* et *maternel;* 3° *amour filial;* 4° *amour fraternel.*

IV. Inclinations électives. — *L'amitié.* Théorie d'Aristote, trois sortes d'amitié : l'amitié de *plaisir;* l'amitié *d'intérêt;* l'amitié *morale,* ou des honnêtes gens : celle-ci est la seule véritable. — Citation de Montaigne.

Division des affections. — Les diverses affections sociales peuvent se diviser ainsi qu'il suit : I. Inclinations envers les hommes en général, ou *philanthropiques;* II. Inclinations envers certains groupes particuliers, ou *corporatives;* III. Inclinations qui se rapportent au groupe le plus naturel de tous, la famille, ou *domestiques;* IV. Inclinations qui reposent sur le choix, ou *électives.*

Inclinations philanthropiques. — Nous en distinguerons de deux sortes : 1° L'instinct de société en général ou

sociabilité; 2° l'amour des hommes ou *philanthropie,* avec ses différentes formes, sympathie, bienveillance, etc.

Instinct de sociabilité. — De toutes les inclinations sociales, la première et la plus générale est le goût de la société, le besoin de vivre en société. Cet instinct a été considéré par Aristote comme naturel à l'homme, et il définissait l'homme « un animal politique [1] ». Cet aphorisme a été combattu par le célèbre philosophe anglais Hobbes :

> Ce n'est pas qu'il faille dire que l'homme n'est pas apte à la société : car il est certain qu'il la désire. La solitude lui est insupportable. Les enfants et les adultes ont besoin du secours des autres. Mais il ne suffit pas de désirer une chose pour y être destiné par la nature. Ce désir peut bien expliquer certaines réunions fortuites, mais non la société permanente. A bien examiner la nature humaine, on verra que l'homme n'est point sociable par nature, mais par accident. Si l'homme aimait l'homme en tant qu'homme, pourquoi n'aimerait-il pas chacun également? Ce que nous cherchons dans la société, ce ne sont pas des compagnons, c'est notre intérêt. De quoi s'occupent toutes les sociétés, et qui est-ce qui en fait le plaisir? C'est la médisance et l'ostentation. Chacun veut se faire valoir et déprécier les autres : tous disputent d'esprit et de science : autant d'hommes, autant de docteurs. Tous les hommes sont portés, non à la société, mais à la domination et par conséquent à la guerre. On nie que l'état naturel de l'homme soit la guerre; mais alors pourquoi, en voyage, prend-on des compagnons et des armes? Pourquoi ferme-t-on sa maison par précaution contre les voleurs? Si la guerre de l'homme contre l'homme n'est point naturelle, pourquoi Caïn tua-t-il Abel? N'est-ce pas là la loi des peuples sauvages? Et cette loi ne reparaît-elle pas dans toute sa force dans les guerres civiles? Enfin, l'état de guerre n'est-il pas encore aujourd'hui la loi des princes et des peuples entre eux? Ne sont-ils pas naturellement ennemis [2] ?

Telle est la célèbre critique de Hobbes contre l'instinct de sociabilité. Cette critique est désavouée par tous les philosophes. Il n'y en a pas un seul aujourd'hui qui n'admette que l'homme est un être naturellement sociable. Il est en effet difficile de comprendre que l'homme, comme Hobbes l'accorde,

1. *Politique,* l. I, c. I. « Quiconque a voyagé, dit encore Aristote, a pu voir combien l'homme est sympathique à l'homme. » (*Eth. Nic.,* liv. VIII, ch. I.)
2. Hobbes, *Leviathan,* ch. XIII.

ait horreur de la solitude et recherche la société, sans admettre par là même qu'il a une inclination naturelle pour la société : car que serait de plus cette inclination qu'il lui refuse? Le besoin même que les hommes ont de la société paraît bien prouver qu'elle est naturelle et non factice : l'enfant dans l'espèce humaine a trop longtemps besoin du secours de sa mère, et la mère à son tour a trop besoin du secours de son mari, pour que la première société, celle de la famille, qu'on ne peut nier, ne dure pas plus longtemps que chez les autres espèces animales et ne forme par là même un certain commencement de société. Outre ce premier germe, il y en a un autre que Rousseau a signalé, la *pitié*, qui, même dans l'état de nature, réunit et rapproche les hommes. Le philosophe allemand Schopenhauer, malgré sa misanthropie, croit à la pitié naturelle des hommes les uns pour les autres et en fait le principe de sa morale. Les objections de Hobbes sont très superficielles. Si nous aimions naturellement les hommes, dit-il, pourquoi ne les aimerions-nous pas tous autant? En quoi, je le demande, l'amour des hommes en général s'oppose-t-il à ce qu'on aime plus les uns que les autres? Les sociétés mondaines vivent de médisances; elles ont tort; mais souvent les hommes ont autant de plaisir à louer qu'à critiquer; d'ailleurs, si l'on aime à médire, c'est en société : on n'a aucun plaisir à dire du mal des gens quand on est seul; cela même est donc déjà une preuve de sociabilité; d'ailleurs, en quoi un vice peut-il prévaloir contre l'existence d'un instinct naturel? Nous aimons la Société, mais nous nous aimons nous-mêmes : par l'une de ces raisons, nous recherchons les autres hommes; par l'autre, nous les déprécions pour nous faire valoir; c'est une preuve qu'il y a en nous plusieurs inclinations qui peuvent se combattre, et que la raison doit les régler; mais l'une n'exclut pas l'autre. Pourquoi sort-on armé? pourquoi ferme-t-on sa maison? Pour la même raison; c'est qu'à côté de l'instinct de société il y en a d'autres, celui de la possession, par exemple, qui, exagéré, devient l'amour de la possession d'autrui, c'est-à-dire le vol. Il suffit qu'il y ait des voleurs pour prendre les précautions contre eux; mais on ne s'arme pas contre tous les hommes en général, on ne ferme pas sa maison

à tous les hommes, mais seulement à quelques-uns. N'oublions pas d'ailleurs que si les voleurs font la guerre à la grande société, ils forment entre eux une autre société qui a ses règles comme la nôtre, ce qu'ont souvent remarqué les moralistes. Enfin, s'il est vrai que les hommes peuvent quelquefois avoir, par égoïsme, des sentiments de malveillance les uns pour les autres, il y en a d'autres, plus fréquents encore, et qui sont la parure même de la société, dans lesquels prédominent l'amour et la vénération.

Philanthropie. — La sociabilité ne doit pas être confondue avec ce que l'on appelle l'amour des hommes ou *philanthropie.* Nous pouvons aimer la société sans aimer les hommes. Un homme du monde qui ne peut rester seul et qui a sans cesse besoin de société autour de lui n'est pas pour cela un ami des hommes. On peut être à la fois égoïste et sociable. Sans doute, c'est déjà un égoïsme plus élevé, ou un premier effort au-dessus de l'égoïsme, que d'aimer à fréquenter les autres; mais ce goût de la vie sociale n'entraîne aucunement avec lui le désir de vouloir du bien aux hommes, de les servir, de souhaiter leur bonheur. Il faut distinguer une nuance nouvelle, qui est l'amour des hommes proprement dit, ou *philanthropie.*

La *philanthropie* elle-même prend des formes différentes; elle est en elle-même et surtout, l'amour du genre humain, l'amour de l'homme en tant qu'homme, « pour cette seule raison qu'il est homme », ainsi que le dit Cicéron [1]. C'est ce sentiment, par exemple, qui animait Las Cazas lorsqu'il défendait la cause des pauvres Indiens, Wilberforce combattant la traite des noirs, Voltaire plaidant pour la tolérance, Beccaria contre la torture, et tant d'hommes généreux qui ont voulu le bien des hommes sans les connaître et comme membres du genre humain.

La *bienveillance* est une nuance du sentiment philanthropique, qui ne s'étend pas autant que celui-ci ni si loin, mais qui marque une disposition à vouloir du bien à tous ceux avec qui nous pouvons être en rapport; la *bienveillance* n'est pas nécessairement la *bienfaisance :* on peut désirer le bien des autres sans agir pour le leur procurer; nous étudions ici, non pas les

1. Cic., *Des devoirs*, III, VI.

vertus, mais les sentiments. La bienveillance se distingue de la philanthropie en ce qu'elle ne s'adresse pas au genre humain comme corps, mais aux hommes eux-mêmes individuellement. Elle n'est pas cependant l'amitié ; car l'amitié choisit, et la bienveillance ne choisit pas ; elle est la même pour tout homme sans distinction ; seulement, elle ne s'adresse pas, comme la philanthropie, à l'humanité en général [1].

Une autre nuance de sentiment qui dérive de la bienveillance, c'est la *gratitude,* c'est-à-dire, selon Descartes :

> Une espèce d'amour excité en nous par quelque action par laquelle nous croyons qu'on nous a fait quelque bien. Elle contient tout de même que la *faveur*, et cela de plus qu'elle est fondée sur une action qui nous touche et dont nous avons désir de nous revancher : c'est pourquoi elle a beaucoup plus de force principalement dans les âmes tant soit peu nobles et généreuses. (*Des passions,* III, 193.)

Au sentiment de la bienveillance, on en rattache d'ordinaire un autre très voisin, qui est la *sympathie.* Dans le sens habituel et mondain du mot, la sympathie est la disposition naturelle qui vous porte vers certaines personnes de préférence à d'autres : ainsi nous dirons que nous avons de la sympathie pour cette personne quand elle nous plaît, quand nous aimons à la voir : la sympathie ainsi entendue serait déjà une inclination élective, une demi-amitié. Mais si nous remontons à l'étymologie du mot, nous retrouverons au mot de sympathie un sens plus étendu : c'est la faculté d'éprouver les mêmes sentiments qu'éprouvent les autres hommes quand nous en apercevons les signes extérieurs. Et c'est ainsi que depuis Ad. Smith on a entendu la sympathie en philosophie. Ce philosophe a fait remarquer que deux hommes ne peuvent se trouver ensemble sans que les sentiments de l'un influent sur ceux de l'autre. La gaieté des autres nous égaie et leur chagrin nous afflige : nos sentiments deviennent plus vifs en société, quand ils sont

1. A la bienveillance se rattache l'affection, que Descartes et Spinoza appellent faveur (*favor*) ou « désir de voir arriver du bien à quelqu'un pour qui on a de la bonne volonté en tant qu'elle est excitée en nous par quelque bonne action ; car nous sommes naturellement portés à aimer ceux qui font des choses que nous estimons bonnes. » (Descartes, *Des passions*, III, 192.)

partagés par les autres hommes. Il y a, comme on l'a dit, une sorte d'électricité ou *contagion* des passions.

Rien de plus vrai que ces faits, qui jouent le plus grand rôle dans les passions de l'homme. Seulement, nous nous demandons s'il y a lieu de reconnaître une inclination particulière et spécifique appelée sympathie, ou si ce n'est plutôt pas une *loi* générale de toutes nos inclinations et passions. Il n'y en a pas une seule, en effet, qui ne soit susceptible d'être communiquée, et la sympathie est le caractère de toutes en général. De plus, on ne voit pas d'objet spécial à la sympathie, comme on en voit un à la bienveillance, à l'amitié, au sentiment du beau. Elle n'a donc pas d'objet propre, et elle se mêle à toutes. Elle n'est pas une passion particulière, puisqu'elle s'applique aux passions aussi bien qu'aux inclinations. Enfin, elle n'est même pas un mode particulier des inclinations sociales, puisqu'elle s'applique même aux inclinations personnelles et qu'on peut être rendu égoïste par la société des égoïstes, comme généreux par la société des âmes généreuses ; il peut y avoir sympathie de cruauté comme de dévouement. Comment donc ranger dans la classe des inclinations philanthropiques une disposition qui peut prendre toutes les formes, même celle de la misanthropie, et du suicide ? car il y a contagion aussi bien pour ces affections que pour les autres.

Il y a cependant un cas particulier où la sympathie prend une forme assez distincte et se dessine en caractères assez frappants pour être mise à part et désignée par un nom particulier : c'est la *pitié* ou *compassion,* que Descartes définit « une tristesse mêlée d'amour ou de bonne volonté envers ceux à qui nous voyons souffrir quelque mal duquel nous les estimons indignes [1] ». La pitié, en tant qu'elle est une disposition à souffrir le même mal que ceux qui souffrent, n'est qu'un mode de la sympathie : mais en tant qu'elle est une tristesse causée par cette douleur et un désir de soulager ceux qui souffrent, elle est un mode de la bienveillance et de la philanthropie.

Enfin, nous n'aurions pas achevé l'énumération des sentiments qui nous rattachent à nos semblables, si nous n'indi

1. *Des Passions*, III. 185.

quions pas ceux qui naissent de l'appréciation que nous faisons de leur mérite : l'*estime*, l'*admiration*, la *vénération*, le *respect* et leurs contraires. Mais comme ces sentiments ont surtout rapport à la morale, nous croyons qu'il sera plus naturel de les rattacher à l'analyse des sentiments moraux.

Le penchant à l'imitation.— Parmi les sentiments qui contribuent à maintenir la société parmi les hommes, et qui se rattachent à la sympathie, on peut compter le *penchant à l'imitation*. En effet, la disposition à éprouver le même sentiment que les autres hommes se transforme facilement en une disposition à accomplir les mêmes actes[1].

Des inclinations malveillantes. De l'antipathie. — De même qu'il y a en nous des inclinations qui nous portent vers les autres hommes, qui nous inclinent à leur vouloir ou à leur faire du bien, de même il y en a d'autres qui nous éloignent d'eux et qui nous portent à leur vouloir ou à leur faire du mal.

Le philosophe écossais Thomas Reid soutient qu'il n'y a pas dans l'homme des inclinations naturellement malveillantes, c'est-à-dire voulant le mal pour le mal, ou que ces inclinations ne seraient simplement que la corruption et la déviation de nos inclinations personnelles contrariées. « Je ne hais la maladie, disait Bossuet, que parce que j'aime la santé. » De même, pourrait-on dire : Je ne hais les autres hommes que parce que je m'aime moi-même, et que je suis porté à repousser tout ce qui me fait obstacle. Par exemple, l'instinct de conservation est un instinct légitime, qui, lorsqu'il est menacé, devient l'*instinct de défense* ; or, comment se défendre sans un sentiment de répulsion pour celui qui m'attaque ? La haine naît de la colère, qui naît elle-même d'un légitime désir de se conserver. C'est ainsi que Reid explique la colère, et il explique de la même manière l'*émulation*. L'émulation par elle-même n'est pas un sentiment haineux : ce n'est autre chose que le désir naturel de la supériorité. Comment peut-on désirer l'excellence sans désirer en même temps la supériorité sur les autres hommes, et comment désirer cette supériorité sans souffrir lorsqu'elle nous échappe, et par conséquent sans souffrir des succès d'autrui ?

Malgré ces justifications trop bienveillantes de la nature humaine, nous croyons qu'il y a lieu de reconnaître qu'il y a dans l'homme des dispositions à vouloir ou à faire le mal des autres hommes. Que ces dispositions soient primitives, ou qu'elles ne soient que la conséquence, l'exagération, la déviation de nos inclinations personnelles, cela importe peu ; car il arrive trop souvent qu'elles sont tout à fait hors de proportion avec la cause qui a pu les suggérer à l'origine. Par exemple, un très petit tort subi engendre souvent une haine profonde et tenace qui peut aller jusqu'au crime. L'amour de la vengeance ne se confond pas avec l'instinct de défense. L'envie est souvent une haine du bien d'autrui sans aucun effort de notre part pour essayer d'acquérir des biens semblables.

1. M. Marion a très bien décrit ce phénomène dans son livre de la *Solidarité morale*.

Nous croyons même que les instincts malveillants sont aussi naturels à l'homme que les instincts bienveillants, et par la même cause. Il est évident, en effet, que si nous avons une disposition innée à nous mettre à l'unisson des autres hommes, à éprouver les mêmes sentiments qu'eux, ce qui est le fait de la sympathie, c'est à la condition que ces sentiments aient leur germe en nous et que leur degré, leur intensité ne soient pas en disproportion avec notre propre sensibilité. Par exemple, pour nous mettre d'accord avec la gaieté des autres hommes, il faut qu'il y ait en nous une certaine aptitude à la gaieté, car si notre caractère est sérieux ou triste, ou si les circonstances où nous sommes nous rendent sérieux ou tristes, bien loin d'être portés à partager la gaieté d'autrui, nous en souffrirons au contraire : et de même que la sympathie porte à la bienveillance, l'*antipathie* nous portera à la malveillance. Il en est de même de toutes les inclinations : lorsque nous ne sympathisons pas avec elles, elles nous inspirent de l'antipathie, et avec l'antipathie, de la répulsion pour ceux qui en sont l'objet, répulsion qui peut aller jusqu'à la haine et jusqu'au crime.

C'est l'antipathie qui est la source primitive de toutes les haines et discordes qui séparent les hommes : les *vendettas*, les guerres publiques ou privées ; les *perfidies* et les *trahisons* de la vie sociale ; les *calomnies* et les *médisances*, enfin les *meurtres* et les *violences* de toutes sortes. C'est à ces dispositions haineuses et criminelles qu'il faudrait prêcher sans cesse ces belles

paroles de Lamennais : « Vous n'avez qu un jour à passer sur la terre ; faites en sorte de le passer en paix. »

Cependant, s'il est vrai que les dispositions antipathiques ont dans la société les effets les plus funestes, il faut reconnaître qu'elles peuvent avoir aussi leur utilité ; « comme certaines plantes d'une saveur amère ont une vertu tonique et curative. » (Marion, *De la solidarité morale.*)

« Il y a des haines généreuses et saines. La paix est sans doute l'idéal, mais non pas la paix à tout prix. S'il est toujours beau de pardonner à ceux qui nous causent un dommage personnel, d'oublier nos propres injures et de plaindre nos ennemis plutôt que de les haïr, ce n'est jamais une supériorité morale de faire trop bon visage à qui ne mérite que le mépris. Dans les conflits où nous ne sommes point engagés, il est des cas où, sans nul doute possible, quelqu'un a tort et quelqu'un a raison. Prendre fait et cause est alors un devoir. Il y a des laideurs morales dont il faut savoir se détourner avec dégoût... Par là une juste antipathie avec les actes de défiance qu'elle entraîne peut contribuer à l'ordre général. La moralité publique ne gagnerait rien à ce que les bons fussent toujours dupes de ceux qui n'ont pas de scrupules. (*Id.*) »

Des affections corporatives. — Nous appelons affections *corporatives* celles qui, au lieu de s'adresser aux hommes en général ou à l'humanité tout entière, comme les affections philanthropiques, au lieu de s'adresser à quelques personnes choisies, comme les affections *électives*, s'adressent à certains groupes ou associations formées par la nature des choses ou par la volonté des hommes, et que nous appelons des *corps*. De ce genre est au premier rang l'*amour de la vatrie* ou *patriotisme*.

Du patriotisme. — Entre la famille, d'une part, et la société humaine, de l'autre, il y a un groupe intermédiaire plus large que la famille, plus étroit que l'humanité, et auquel s'adresse une de nos plus vives, une de nos plus profondes inclinations : c'est la *patrie*. Le genre humain est trop loin ; la patrie est plus près et nous enveloppe de toutes parts depuis la naissance jusqu'à la mort.

Si la réalité de ce sentiment est incontestable, il est difficile

d'en donner l'analyse, car c'est un des sentiments les plus complexes. Il se compose, en effet, de bien des éléments distincts : c'est d'abord l'*amour du sol* où l'on est né, et ce sol est d'abord le territoire étroit où l'on a passé son enfance, et que l'on a embrassé tout entier par ses yeux et par ses souvenirs : c'est le village, la ville natale. Mais si c'est là la première origine de la patrie, ce n'est pas elle tout entière. L'amour du clocher n'est pas le patriotisme ; il lui est même souvent opposé. Il faut que le sol s'étende et s'élargisse et que de la maison natale il embrasse peu à peu, par des accroissements successifs, le village, la ville, le canton, la province, le pays tout entier. Mais qui est-ce qui fixe cette étendue de territoire? Qui est-ce qui décide qu'il ira jusqu'ici et non jusque-là ? Il doit s'y joindre bien des éléments ; et d'abord des habitants, des concitoyens, des compatriotes : un sol désert ne serait pas une patrie ; à l'amour du territoire doit s'ajouter *l'amour* de ceux qui l'habitent avec nous, ou des *compatriotes;* pour les peuples nomades, la patrie n'est que la tribu. Réciproquement, les concitoyens sans le sol ne sont pas non plus la patrie, car l'exil en commun n'en est pas moins l'exil. Enfin, la réunion du sol et des concitoyens peut ne pas être la patrie, au moins toute la patrie : un peuple conquis peut conserver son sol et ses habitants, et avoir perdu la patrie : par exemple, la Pologne. Quels sont donc les liens qui décident de l'existence d'une patrie ? Il y en a un grand nombre, tels que l'unité de langue, l'unité de lois, l'unité de drapeau, la tradition historique, et enfin par dessus tout l'unité du gouvernement, et d'un gouvernement accepté. Une patrie n'existe que là où il y a un état politique indépendant. Cette unité politique ne suffit pas quand les autres liens manquent, quand elle est une contrainte, quand les peuples réunis sous un même gouvernement ont des mœurs, des coutumes, des traditions différentes ; réciproquement, l'unité de langue et la communauté d'habitudes ne suffiront pas davantage quand l'unité politique, ou une certaine forme d'unité politique, fera défaut. Bien avant tout, ce qui fait la patrie, c'est un esprit commun, une âme commune, enfin un nom commun, qui vient résumer tout cet ensemble de faits dont aucun n'est absolument nécessaire, mais qui ajoutent chacun un élément de plus

à la force de la patrie. Il y a une dernière condition : c'est que l'association qui deviendra patrie ne soit pas trop étendue, car au delà de certaines limites le patriotisme se relâcherait ; par exemple, l'empire romain était devenu si vaste que l'amour de la patrie s'y confondait avec l'amour de l'humanité

Esprit de corps. — On appelle ainsi l'inclination qui nous porte à former dans la grande famille qu'on appelle État des groupes plus particuliers, des associations plus restreintes (formées soit par la loi, soit par la liberté individuelle) ; en un mot, des *corporations*. Par cela seul que les hommes habitent le même lieu, ont les mêmes vues, exercent la même profession, ils ont une tendance à s'associer et à s'unir, ou pour mieux dire ils sont par le fait associés et unis. De là l'*esprit de corps*, si puissant dans certaines associations, dans l'armée par exemple, où il devient l'*amour du drapeau ;* dans les corporations religieuses, où il remplace et surpasse presque en intensité l'esprit de famille ; enfin, pour l'ordre civil, dans chaque administration ou dans chaque profession. Cet esprit de corps dans des classes différentes devient souvent l'*esprit de caste ;* mais, toute caste mise à part, on sait à quel point chacun de nous a l'esprit de l'ordre dont il fait partie ou de la fonction à laquelle il appartient : l'esprit de la magistrature, l'esprit de l'Université, et ainsi de proche en proche jusqu'aux plus petits groupes, dont chacun a son drapeau, son point d'honneur et souvent aussi ses préjugés. Ce sentiment est un de ceux qui sont le plus soumis à l'action des révolutions historiques. Au moyen âge, l'esprit de corps était tout puissant et remplaçait en quelque sorte l'amour de la patrie. Comment y aurait-il eu une patrie dans un temps où chaque province, chaque ville, chaque corporation avait ses lois, ses mœurs, son caractère, où l'unité nationale n'était encore qu'un idéal à peine conçu par quelques-uns et poursuivi d'une manière inconsciente par ceux-là mêmes qui devaient la réaliser ? Ainsi, l'esprit de corps profitait de ce qui manquait encore à la patrie. Plus tard, lorsque les idées se généralisèrent, lorsque l'unité politique fut fondée, l'esprit de corps s'affaiblit considérablement, sans s'éteindre, car il répond à un besoin essentiel de notre nature.

Inclinations domestiques ou affections de famille. — De tous les groupes qui réunissent les hommes, le plus important, le plus naturel, celui qui est la base de tous les autres et qui sert d'origine à la société elle-même, c'est la *famille*. De là tout un groupe d'affections et d'inclinations connues sous le nom d'*inclinations domestiques* ou *affections de famille*. Ces inclinations sont des faits trop connus et trop familiers pour qu'il soit nécessaire d'y insister ici. Contentons-nous de dire qu'il y a autant d'affections diverses dans la famille qu'on peut y distinguer de rapports différents entre les membres qui la composent.

On peut distinguer dans la famille deux groupes : les *parents* et les *enfants*, et deux sortes de rapports : 1° ceux qui unissent ces deux groupes entre eux, et 2° ceux qui, dans chaque groupe, unissent les membres du groupe.

Si nous considérons les deux groupes dans leurs rapports réciproques, nous aurons d'une part les sentiments des parents pour les enfants, et de l'autre les sentiments des enfants pour les parents : d'une part, l'*amour paternel* ou *maternel* ; de l'autre, l'*amour filial*.

Si nous considérons le premier groupe, celui des parents, le sentiment qui les unit s'appelle *amour conjugal*. Si nous considérons le second groupe, celui des enfants, le sentiment qui les unit est l'*amour fraternel*.

Comme il y a dans la famille autant de devoirs différents qu'il y a de rapports entre les personnes, ce serait la même chose d'étudier les sentiments de famille et les devoirs de famille[1]

Inclinations électives. — Après les inclinations *corporatives* viennent les inclinations *électives*, celles qui s'adressent non plus à des groupes, mais à des individus.

On pourrait dire que certaines affections corporatives sont en même temps électives, lorsqu'elles sont formées par un libre choix : cela est vrai ; mais la plupart ne sont pas de ce genre, et l'on entre d'ordinaire dans des groupes tout formés dont on accepte l'esprit. De plus, même lorsqu'elles sont formées par la liberté, ce n'est pas précisément à *tels* ou *tels* individus qu'on s'associe, c'est à tel intérêt commun : il y a toujours là quelque chose d'essentiellement corporatif, qui n'est pas électif.

1. On nous permettra de renvoyer à notre livre de *la Famille*. P. J.

La principale des inclinations électives est l'amitié.

Amitié. — Les anciens ont parlé de ce sentiment avec une telle abondance et une telle connaissance de cause que l'on ne peut mieux faire que de leur emprunter leurs analyses. C'est Aristote surtout qui nous en fournira les éléments.

L'amitié, dit-il, est un des besoins les plus nécessaires de la vie : personne n'accepterait de vivre sans amis, eût-il d'ailleurs tous les autres biens. A quoi bon la prospérité, si l'on ne peut en faire jouir ceux qu'on aime ? Et, d'un autre côté, est-il dans la misère un asile plus sûr que celui de l'amitié ? Quand nous sommes jeunes, nous demandons à l'amitié de nous épargner des fautes par ses conseils ; quand nous sommes devenus vieux, nous lui demandons ses soins et ses secours pour soulager notre activité défaillante ; enfin, quand nous sommes dans toute notre force, nous avons encore besoin d'elle pour accomplir des actions d'éclat.

Non seulement l'amitié est nécessaire, mais encore elle est belle. Nous louons ceux qui aiment leurs amis, et quelques-uns pensent qu'être bons ou être amis, c'est une seule et même chose.

On a élevé, dit encore Aristote [1], une question au sujet de l'amitié : repose-t-elle sur la ressemblance ou sur la dissemblance des caractères et des personnes ? Les uns invoquent ce proverbe : « Le semblable recherche le semblable, le geai cherche les geais. » Les autres invoquent ce vers d'Hésiode : « Le potier est l'ennemi du potier, le chanteur du chanteur, et le pauvre du pauvre. » Héraclite disait également que le contraste seul est bon, et que la plus belle harmonie naît des oppositions ; enfin, que tout dans l'univers est né de la dispute. C'est Platon, résumé par Aristote, qui expose dans le *Lysis* ces deux opinions contraires et les réfute l'une par l'autre. L'amitié ne repose ni sur la ressemblance toute seule, ni sur le contraste seul, mais sur un certain mélange de ressemblance et de différence.

La condition principale de l'amitié, selon Aristote, c'est la bienveillance, et la bienveillance réciproque ; c'est pourquoi il n'y a pas d'amitié pour les choses inanimées : « On ne veut

1. *Ethiq.*, *Nic.*, VIII, I. Voy. les mêmes idées dans Xénophon (*Mémorables*, II, IV) et dans Cicéron (*De l'amitié*, VI).

pas du bien au vin que l'on boit : tout au plus, on souhaite que le vin se conserve pour en boire plus longtemps. » Cependant la bienveillance n'est pas l'amitié, car celle-ci est essentiellement élective ; elle veut une préférence, une distinction.

Je veux qu'on me distingue et, pour vous parler net,
L'ami du genre humain n'est pas du tout mon fait.
(*Misanthrope*, acte I, scène II.)

Cela posé, il y a trois sortes d'amitié, fondées sur le *plaisir*, l'*intérêt* ou la *vertu*. Mais les deux premières ne sont que l'ombre de l'amitié et n'en ont que l'apparence.

La véritable amitié, pour les anciens, c'est l'amitié des hommes vertueux et qui se ressemblent par la vertu. Ceux qui ne veulent du bien à leurs amis que pour ces nobles motifs sont les amis par excellence. Une telle amitié exige du temps, car il faut s'assurer qu'on est digne réciproquement d'estime et d'affection [1].

On peut trouver excessif de n'admettre l'amitié qu'entre gens vertueux, et Aristote peint ici plutôt un idéal que l'amitié effective et réelle : cependant, il est très vrai de dire que les vraies amitiés ne reposent que sur le mérite réciproque, et que les hommes sont vertueux précisément en tant qu'ils sont amis.

Rien n'est comparable à la page admirable de Montaigne sur l'amitié qui l'unissait lui-même à la Boétie :

« En l'amitié de quoy je parle, les âmes se meslent et confondent l'une en l'autre d'un meslange si universel qu'elles effacent et ne retrouvent plus la cousture qui les a joinctes. Si on me presse de dire pourquoi je l'aymais, je sens que cela ne se peult expliquer qu'en respondant : « Parce que c'étoit lui, parce que c'étoit moi. » Il y a au delà de tout mon discours et

1. C'est ce qu'exprime Molière dans le *Misanthrope* :

Mais l'amitié demande un peu plus de mystère,
Et c'est assurément en profaner le nom
Que de vouloir le mettre à toute occasion.
Avec lumière et choix cette union veut naître ;
Avant que nous lier, il faut nous mieux connaître.

de ce que j'en puis dire particulièrement je ne sçay quelle force inexplicable et fatale, médiatrice de cette union... Ce n'est pas une spéciale considération, ni deux, ni trois, ni quatre, ni mille, c'est je ne sais quelle quintessence de tout ce mélange qui, ayant saisi toute ma volonté, l'amena se plonger et se perdre dans la sienne, qui, ayant saisi toute sa volonté, l'amena se plonger et se perdre dans la mienne, d'une faim, d'une concurrence pareille; j-ais perdre à la vérité, ne nous réservant rien qui nous fût ou sien ou mien. » (Montaigne, *Essais*, I, ch. XXVII).

Dugald Stewart se demande, après les anciens, si l'amitié peut exister, dans sa perfection, entre plus de deux personnes: « Pour mon compte, dit-il, je ne vois pas de raisons pour la limiter ainsi; et cette doctrine me semble plutôt avoir été suggérée par les rêveries romanesques ou par les fables de la mythologie que par le simple bon sens ou par une connaissance approfondie de la nature humaine. La passion de l'amour est exclusive de sa nature; mais il n'en est pas de même des sentiments de l'amitié. Si l'ami que nous possédons est un homme de jugement, nous nous réjouissons chaque fois qu'il forme une nouvelle liaison en ce que nous y trouvons l'occasion d'augmenter le nombre des hommes vertueux que nous connaissons. Lorsqu'à notre tour, nous avons fait la connaissance d'un homme de bien et de mérite, nous désirons faire partager ce plaisir à notre ami [1]. »

1. *Facultés actives et morales*, ch. III, sect. 2.

LEÇON XV

SENSIBILITÉ MORALE. — LES INCLINATIONS SUPÉRIEURES.

SOMMAIRE

Inclinations supérieures : Ce sont celles qui se rapportent à des objets supérieurs à l'homme : le *vrai*, le *beau*, le *bien*, *Dieu*.

De là quatre classes de sentiments : *intellectuels, esthétiques, moraux* et *religieux*.

I. **Sentiments intellectuels :** 1° Amour du vrai ou *curiosité* : 2° *plaisir de l'étude*, etc.

II. **Sentiments esthétiques :** 1° *Sentiment du beau ;* 2° *sentiment du sublime*.

III. **Sentiments moraux.**

IV. **Sentiments religieux.** — *Respect et amour :* l'adoration.

Inclinations supérieures. — On a l'habitude de réserver plus particulièrement le nom de *sentiments* aux inclinations qui portent sur des objets supérieurs à l'homme. Ces objets sont au nombre de quatre: le *vrai*, le *beau*, le *bien* et *Dieu*. De là quatre classes de sentiments distincts: *Sentiments intellectuels*. — *Sentiments esthétiques*. — *Sentiments moraux*. — *Sentiments religieux*.

Sentiments intellectuels. — L'intelligence ayant pour objet le *vrai*, le sentiment qui s'y rattache est l'*amour du vrai* ou *curiosité*. Il peut y avoir une grande ou une petite curiosité ; mais quelqu'en soit l'objet, elle est toujours le désir de connaître; et tous les hommes éprouvent ce désir. « Ce qui le prouve, dit Aristote, c'est le plaisir que nous causent les perceptions de

nos sens. Elles nous plaisent par elles-mêmes, indépendamment de leur utilité, surtout celles de la vue. C'est qu'elle nous fait mieux connaître les objets et nous découvre un grand nombre de différences. »

Aristote insiste surtout sur cette idée : c'est que l'amour de la connaissance n'a pas l'utilité pour but, mais que nous aimons à connaître pour connaître.

On objectera à ce fait l'indifférence que la plupart des hommes manifestent pour l'étude des lettres et des sciences : si l'amour des connaissances est si naturel à l'homme, pourquoi y a-t-il tant d'esprits paresseux et rebelles à la science? C'est qu'il y a mille manières de savoir et de connaître. La curiosité, qui est nulle d'un côté, se satisfait par un autre endroit. Tel qui ne lit pas Aristote ou Descartes trouvera du plaisir à lire les journaux. Tel qui ne lit pas les livres observera les plantes ou les insectes : tel autre se contentera de connaître les anecdotes de de la société.

A l'amour du vrai en général se rapporte ce qu'on appelle les *plaisirs de la pensée*. On peut goûter ce genre de plaisir de deux manières : soit en jouissant de ses propres pensées, soit en jouissant des pensées des autres. Le premier a lieu quand nous cherchons nous-mêmes la vérité, le second quand nous recevons la vérité d'autrui.

Il y a dans la recherche de la vérité trois moments diversement intéressants et qui ont chacun leur plaisir propre. Le premier est celui de la *méditation:* le second, celui de l'*investigation;* le troisième, celui de la *découverte*. Pour goûter ces plaisirs, il n'est pas nécessaire d'être un Corneille ou un Newton. Le plus modeste écolier qui a composé un discours ou résolu un problème les connaît tout aussi bien.

Mais, outre le plaisir qu'on peut trouver dans sa propre pensée, il ne faut pas oublier celui qu'on trouve dans la pensée d'autrui. Ce n'est pas là, comme on pourrait le croire, un plaisir paresseux, car pour goûter la pensée d'autrui il faut la comprendre, et pour comprendre les autres il faut toujours un certain effort. En outre, pour goûter la pensée d'autrui, il faut être capable de penser soi-même. « A mesure qu'on a plus d'esprit, dit Pascal, on trouve qu'il y a plus d'esprits originaux. »

A ce genre de plaisir se rattachent ceux de l'étude et de la lecture. « Je n'ai point éprouvé de chagrin, dit Montesquieu, qu'une heure de lecture n'ait consolé. » C'est avoir, à la vérité, l'âme facilement consolable, et il n'est pas nécessaire de sacrifier le cœur à l'intelligence. Mais il n'en est pas moins vrai que l'étude est la plus grande des consolatrices, comme on le voit par ces paroles célèbres d'Aug. Thierry :

Avec l'étude, dit-il, on traverse les mauvais jours sans en sentir le poids ; on se fait à soi-même sa destinée ; on use noblement sa vie. Voilà ce que j'ai fait et ce que je ferais encore si j'avais à recommencer ma route. Aveugle et souffrant sans espoir et presque sans relâche, je puis rendre ce témoignage, qui de ma part ne sera pas suspect : il y a quelque chose qui vaut mieux que les jouissances matérielles, mieux que la fortune, mieux que la santé elle-même : c'est le dévouement à la science. (*Dix ans d'études,* préface.)

L'amour de la science ne consiste pas seulement dans le plaisir de la pensée, c'est-à-dire le plaisir d'exercer nos facultés : il consiste encore dans l'amour de la vérité en elle-même et pour elle-même. Les grandes lois de la nature, l'enchaînement logique des vérités les unes aux autres, les grandes révolutions de l'histoire, les mystères de la nature humaine nous présentent des spectacles admirables qui ne touchent pas tous les hommes au même degré, mais auxquels ils ne sont jamais complètement insensibles. Pour le savant, ce spectacle se confond avec sa propre vie; pour les autre hommes, c'est un délassement, une diversion à des travaux différents. Mais, pour jouir de ce spectacle, même à titre de délassement, il faut le comprendre. C'est pourquoi une certaine dose de connaissances est utile même lorsqu'on ne doit pas en faire immédiatement usage.

Sentiments esthétiques [1]. — Sentiment du beau. — Le *sentiment du beau* est l'inclination, accompagnée de plaisir ou de douleur, qui nous porte vers le beau et nous fait repousser le laid. On l'appelle sentiment *esthétique*, parce que le nom d'*esthétique* a été donné à la science qui traite du beau.

Le sentiment esthétique, dans son essence, est l'*admiration*.

1. Sur la place à faire au sentiment esthétique dans l'éducation, voir la seconde partie de ce volume.

On a souvent confondu l'admiration avec l'*étonnement*, parce que le même mot en latin signifiait les deux choses; mais il y a là deux faits très différents. L'étonnement est un sentiment intellectuel, et non esthétique ; il a pour objet le *nouveau*, l'*inattendu*, non le beau. On s'étonne de voir de la neige en été; on admire la neige en hiver. On peut admirer sans cesse des choses qui ne sont nullement nouvelles; on s'étonne de ce qui ne cause aucune admiration : par exemple, une pluie de pierres. Les deux sentiments peuvent se mêler parfois, comme lorsqu'on admire des choses très difficiles (les prodiges des gymnastes, par exemple) ; mais on les admire dans ce qu'elles ont de beau (le grand, la noblesse, l'aisance des exercices gymnastiques); et l'on s'étonne de ce qu'elles ont d'inhabituel.

On dira peut-être que l'admiration n'est pas seulement un sentiment esthétique, puisqu'elle peut s'appliquer soit à des objets intellectuels, soit à des actes moraux; mais c'est qu'il y a une beauté intellectuelle et une beauté morale, et elles se reconnaissent et se définissent précisément parce qu'elles provoquent l'admiration. On aime la vérité, et on admire les grandes découvertes; on aime la vertu, et on admire les grandes actions. Les grandes découvertes et les grandes actions sont celles qui ne sont pas seulement vraies ou bonnes, mais grandes et par conséquent belles.

L'admiration ou plaisir esthétique se distingue du plaisir des sens proprement dit. En effet, personne n'admire une odeur, une saveur, une sensation de chaleur; personne n'admire le doux, l'humide, le moelleux, etc. L'admiration se borne à deux sens qui sont les deux sens du beau, la vue et l'ouïe. On admire la couleur et le son; mais non pas la couleur comme couleur, et le son comme son. la couleur unie à la forme, et manifestant des proportions, des harmonies, des accords, et le son uni au rythme, à la mesure ; et l'un et l'autre, expression et symboles de l'âme, de la pensée, du sentiment, soit dans la nature, soit dans les autres hommes.

Le plaisir du beau est un plaisir essentiellement *désintéressé*. Le beau se distingue de l'utile.

« Soit une campagne riche, féconde, couverte de moissons : c'est un beau spectacle pour l'homme qui la voit et ne fait que la voir, la regarder sans avoir égard à son utilité. Vient le propriétaire : songeant à quels besoins le prix de ses moissons pourra satisfaire, le besoin de se nourrir, le besoin de s'enrichir et beaucoup d'autres, sa campagne n'est plus seulement un beau spectacle pour lui ; et, même quand il en calcule l'utilité, il cesse d'en apprécier la beauté. Si quelquefois il lui semble, comme aux autres, que la campagne est belle, c'est qu'alors il ne pense plus au profit qu'il en peut tirer... »

« Pareillement, un beau fruit n'est pas beau pour l'homme qui a soif : l'utilité du fruit a seule frappé son esprit. »

« Il n'y a que beauté pour l'artiste dans l'incendie, dans la tempête, fût-ce même sa maison qui brûlât, ou son vaisseau que l'orage tourmentât ; mais, pour le paysan qui voit se consumer sa ferme, pour le matelot qui voit la foudre suspendue sur lui, tout est crainte et douleur; car ils sont accoutumés à ne considérer que l'utile, non le beau. » (V. Cousin, *le Vrai, le beau et le bien.*)

Sentiment du sublime.— Le sentiment du sublime se distingue du sentiment du *beau*. Le sublime, en effet, n'est pas le beau, ou plutôt est un autre genre de beauté. On trouve d'abord, à la vérité, dans le sublime les mêmes caractères que dans le beau : il est un plaisir, et un plaisir désintéressé; il s'impose universellement à notre admiration ; mais après les analogies, voici les différences :

1° Le beau implique toujours que l'objet a une certaine *forme*, c'est-à-dire une certaine mesure ou proportion; au contraire, le caractère propre du sublime est l'*illimitation*, l'absence de mesure et de forme. L'Océan est le type de ce que l'on appelle sublime; un lac de Suisse est le type du beau.

2° Le plaisir du beau est mêlé de charme; le plaisir du sublime est un plaisir en quelque sorte mêlé de douleur, où l'âme est à la fois « repoussée et attirée », qui n'a rien du plaisir « d'un jeu », mais qui est quelque chose de sérieux et d'accablant. C'est, dit Kant, une sorte « de plaisir négatif ».

3° Le beau implique un certain accord de l'imagination et de l'entendement; il paraît en proportion avec nos facultés : « le sentiment du sublime, au contraire, semble discordant avec nos facultés de juger et d'imaginer, et même être d'autant plus sublime qu'il semble faire plus de violence à l'imagination ».

C'est ainsi que la nature éveille surtout l'idée du sublime par le spectacle du chaos, du désordre, de la dévastation, pourvu qu'elle y montre de la grandeur et de la puissance.

Telles sont les différences du beau et du sublime. Distinguons maintenant deux espèces de sublime : le sublime *de grandeur* et le sublime *de puissance* [1].

Sublime de grandeur. — Le sublime de grandeur est ce que Kant appelle sublime *mathématique*. Ce genre de sublime est celui qui consiste dans *l'absolument grand,* c'est-à-dire ce qui dépasse toute mesure des sens : en un mot, c'est l'*infini*. La nature nous présente ce genre de sublime dans ceux de ses phénomènes dont la vue entraîne l'idée de l'infinité : par exemple, le ciel étoilé, la voie lactée, et, comme nous l'avons déjà dit, l'Océan. De là l'*émotion* produite par les objets sublimes : c'est à la fois une douleur pour l'imagination et les sens, qui se sentent dépassés de tous côtés, et un plaisir pour la raison, qui y trouve un symbole de ses idées d'infinité, d'immensité, d'absolu. Cependant, quoique le sublime soit ce qui dépasse toute mesure, il ne faut pas le confondre avec le *monstrueux,* qui détruit par sa grandeur « l'idée même qui constitue son concept », ni même avec le *colossal,* qui est « une sorte de monstrueux relatif » ; car le colossal consiste encore dans une sorte de forme que l'on essaye de donner à l'illimité.

Sublime de puissance. — La nature n'est pas seulement grande, elle est puissante. Lorsque nous appliquons le concept d'illimité à la force au lieu de l'appliquer à la grandeur, nous avons le sublime de *puissance,* que Kant appelle sublime *dynamique*. Kant définit la puissance ce qui est capable d'exciter la crainte.

La nature est donc sublime au point de vue de la puissance quand elle est un objet de crainte.

On peut considérer, dit Kant, un objet comme *redoutable* sans avoir *peur* devant lui. Ainsi l'homme vertueux craint Dieu sans en avoir peur, parce qu'il ne pense pas avoir à craindre un cas où il voudrait résister à Dieu et à ses ordres. Mais, toute crainte personnelle mise à part, il considère Dieu comme redoutable. Pour juger du sublime de la nature, il ne faut pas plus avoir peur d'elle qu'il ne faut avoir de désirs pour jouir du sentiment du beau... ; des rochers audacieux suspendus dans l'air et comme menaçants, des nuages orageux se rassemblant au ciel au milieu des éclairs et du tonnerre, des volcans déchaînant toute leur puissance de destruction, l'immense Océan soulevé par la tempête, la cataracte d'un grand fleuve sont des objets dont l'aspect est d'autant plus attrayant qu'il est plus terrible, *pourvu que nous soyons en sûreté.* (Kant, *Critique du jugement*, t. I, p. 167.)

1. Kant, *Critique du jugement*, trad. fr., t. I, p. 141.

Mais ce qui constitue, selon Kant, la sublimité de puissance dans la nature, ce n'est pas tant de paraître terrible que de nous donner, en même temps que la crainte, le sentiment de notre personnalité morale, qui n'a rien à craindre d'elle. Elle devient ainsi pour nous le symbole de cette personnalité même. C'est ainsi encore que le plus sensible à la sublimité de la nature divine ne sera pas celui qui a le plus à craindre par la conscience de ses propres péchés ; c'est, au contraire

Quand l'homme a conscience de la droiture de ses sentiments et se voit agréable à Dieu, c'est alors seulement que les effets de la puissance divine réveillent en lui l'idée de la sublimité de cet être ; car alors il sent en lui-même une sublimité de calme conforme à sa volonté.

Le gracieux, le joli et le laid. — Le beau a des degrés qui sont le gracieux, le joli, l'agréable ; et il a un opposé qui est le *laid*. Le sentiment qui correspond au gracieux et au joli est le sentiment du beau, mais adouci, et en quelque sorte amolli et amoindri : l'admiration est encore mêlée d'une certaine crainte qui disparaît devant la grâce, devant cette sorte de beauté légère et modeste que l'on appelle le joli. Quant à la laideur, le sentiment qui lui correspond est un sentiment d'aversion et de dégoût qui peut aller jusqu'à l'horreur.

Le beau dans la nature et dans les arts. — Le plaisir du beau peut être provoqué soit par la nature, soit par les beaux-arts. Dans la nature, nous admirons une belle campagne, une belle forêt, un bel arbre, les montagnes, la mer, et surtout les êtres vivants, le cheval, le chien, et parmi les êtres vivants et au-dessus tous l'homme, et enfin, dans l'homme, la figure humaine, qui est l'objet le plus élevé et le

plus complètement beau (quand elle est belle) que nous offre la nature.

Mais le beau est encore représenté par les beaux-arts : la peinture, la sculpture. la musique, l'architecture, l'éloquence, la poésie. C'est le propre des beaux-arts de reproduire la nature en l'embellissant, en choisissant pour la peindre les traits les plus intéressants, les plus nobles, les plus gracieux. Cependant, quoique dans la nature nous n'aimions que le beau, les arts peuvent jusqu'à un certain point introduire le laid dans leurs productions : ils s'en servent comme de contraste pour faire ressortir la beauté. On remarquera aussi que si dans la nature le beau est surtout un objet de plaisir, dans les beaux-arts on ne craint pas de mêler la douleur au plaisir : car ce qui nous ferait trop de mal dans la réalité est tempéré, adouci par l'imitation.

Sentiments moraux. — Nous ne les signalons ici que pour indiquer leur place en psychologie ; mais nous les réservons pour les étudier avec plus de détail dans la morale.

Les sentiments religieux. — Tous les sentiments les plus élevés de l'âme humaine viennent se fondre et trouver leur expression la plus élevée dans le sentiment religieux :

Le sentiment religieux se compose de deux sentiments distincts et cependant confondus en un seul : *l'amour* et le *respect.*

Ces deux sentiments correspondent, en effet, aux deux aspects par lesquels la nature divine se manifeste à nous : la puissance et la bonté. Un philosophe célèbre a décrit avec une grande éloquence ces deux aspects de la nature divine :

Si l'âme s'épanouit au spectacle de sa bonté, n'a-t-elle pas de quoi s'effrayer à l'idée de sa justice, qui ne lui est pas moins présente? Dieu est à la fois doux et terrible. En même temps qu'il est la vie, le mouvement, la variété, la grâce ineffable de la nature visible et finie, il est l'éternel, l'invisible, l'infini, l'immense, l'absolue unité et l'être des êtres... Si vous ne considérez que le Dieu tout-puissant, maître du ciel et de la terre, auteur et vengeur de la justice, vous faites une religion de la peur ; vous accablez l'homme sous le poids de la grandeur de Dieu et de sa propre faiblesse ; vous le condamnez à un tremblement continuel ; dans l'incertitude des jugements de Dieu, vous lui faites prendre en haine et ce monde et la vie, et lui-même, qui est toujours rempli de misère... D'un autre côté, si vous ne voyez que le Dieu bon et le père indulgent, vous tombez dans une mysticité chimérique. En substituant l'amour à la crainte, on court le risque de perdre le respect. Dieu n'est plus un maître, il n'est même plus un père, car l'idée de père entraîne encore jusqu'à un certain point celle d'une crainte respectueuse ; il n'est plus qu'un ami [1].

Le sentiment religieux se compose donc de deux choses : le respect et l'amour. Ces deux sentiments, confondus en un seul et s'adressant à l'être infini, sont ce qu'on appelle l'*adoration.* L'adoration est exclusivement consacrée à la divinité : ce n'est que par métaphore, et quelquefois par une métaphore un peu sacrilège, qu'on l'emploie pour désigner des sentiments profanes. L'ensemble des actes par lesquels se manifeste l'adoration s'appelle *culte.* Si ces actes sont renfermés dans l'âme, c'est le culte *intérieur* ; s'ils se manifestent au dehors, c'est le culte *extérieur.*

Ce n'est pas seulement la religion, c'est la philosophie et même la philosophie païenne qui a exprimé dans les termes les plus magnifiques le sentiment religieux.

Voici, par exemple, comment s'exprime Épictète :

Si nous étions sages, dit-il, que devrions-nous faire autre chose en public et en particulier que de célébrer la bonté divine et de lui rendre de solennelles actions de grâces ? Ne devrions-nous pas, en bêchant, en labourant, en mangeant, chanter cet hymne au Seigneur : Dieu est grand !... Mais, puisque vous êtes tous dans l'aveuglement, ne faut-il pas que quelqu'un s'acquitte pour vous de ce devoir sacré, en chantant pour tout le monde un hymne à notre Dieu? Que puis-je faire autre chose, moi, vieillard boiteux et infirme, si ce n'est de chanter Dieu ! Si j'étais rossignol, je ferais le métier de rossignol ; si j'étais cygne, celui d'un cygne. Je suis un être raisonnable ; il me faut chanter Dieu. Voilà mon métier et je le fais. C'est un rôle auquel je ne faillirai pas, autant qu'il sera en moi ; et je vous engage tous à chanter avec moi. (*Entretiens d'Épictète*, c. VII [2]).

1. V. Cousin, *Le vrai, le beau et le bien*, XIII[e] leçon.
2. *Entretiens d'Épictète*, I, ch. XII.

Problèmes et exercices pratiques de la leçon XII à la leçon XV.

I. Y a-t-il une différence essentielle de nature entre la sensibilité physique et la sensibilité morale? et en quoi consiste-t-elle?

II. Énumérer et analyser tous les faits de l'âme qui se rapportent à **l'estime de soi** (fierté, orgueil, présomption, vanité, etc.)

III. **L'instinct de l'activité.** — Histoire de l'esprit de liberté : la servilité asiatique, l'indépendance grecque ; la fierté romaine : la liberté politique chez les peuples modernes.

IV. **Instinct de société.** — Qu'est-ce que la misanthropie? — Analyse des principaux misanthropes en littérature : le *Timon* de Shakespeare ; l'*Alceste* de Molière.

V. **Inclinations patriotiques.** — Analyse de quelques vies de Plutarque (Aristide, Thémistocle, Cimon, etc.) au point de vue de l'idée patriotique.

VI. **L'amitié** : lire et analyser le traité de Cicéron sur l'*Amitié*.

VII. **L'amour des animaux.** — L'amour des objets matériels (souvenirs). — Voir *Réflexions et menus propos* de Toppfer sur le bâton d'encre de Chine. — L'amour de la campagne.

VIII. **La curiosité.** — L'amour des voyages ; l'amour du monde et de la société (les caractères) ; l'amour des sciences ; le plaisir de l'histoire (hommes et événements ; mémoires). — Abus de la curiosité : caquetage et bavardage.

IX. **Le sentiment du beau.** — L'amour de la musique ; l'amour de la poésie, de la mesure et des arts plastiques ; de l'éloquence. Plaisirs propres à chacun de ces arts.

LEÇON XVI

L'ACTIVITÉ ET LA VOLONTÉ.

SOMMAIRE

L'activité en général comprend toutes les facultés : car penser vouloir et même sentir impliquent une certaine activité. Mais l'activité, dans le sens propre, signifie la capacité de produire quelques actions en dehors de nous.

Deux sortes d'activité : *spontanée et réfléchie ; instinct* et *volonté*.

Un troisième mode d'activité réunit les caractères des deux autres : c'est l'*habitude*.

Caractère distinctif de la volonté : la *liberté*.

Analyse de l'acte volontaire. — 1° *Conception* de l'acte ; 2° *délibération* (motifs et mobiles) ; 3° *résolution* ; 4° *action*.

Affirmation et volition. — L'acte de vouloir se distingue de l'acte d'affirmer. L'affirmation a précisément comme caractère de reconnaître ce qui est tout à fait en dehors de ma volonté.

Désir et volonté. — La volonté ne se confond pas avec le désir : 1° elle le combat souvent ; 2° plus le désir est fort, plus la liberté est faible ; or, la liberté est l'essence de la volonté ; 3° la volonté n'a pour but que nos propres actions ; le désir peut porter sur des objets qui ne dépendent pas de nous.

En conséquence, la volonté n'est pas le *désir le plus fort*.

Volonté et amour. — La volonté n'est pas davantage l'amour. Il faut distinguer ce qu'on fait *volontairement* et ce qu'on fait *volontiers*.

On reconnaît généralement, outre l'intelligence et le sentiment, une troisième faculté qu'on appelle *l'activité*, ou puissance d'agir.

L'activité et ses diverses espèces. — Nous avons dit déjà (p. 18) que l'*activité*, prise en un sens très général, enveloppe et contient toutes nos facultés et qu'elle est le fond de notre être. En effet, il est difficile de nier que penser, connaître, raisonner ne soient des actions; les inclinations ou mouvements qui nous portent spontanément vers les objets sont encore évidemment des phénomènes actifs. Les *passions* elles-mêmes, quoique leur nom signifie le contraire même de l'activité, sont des mouvements trop impétueux et trop violents pour ne pas y reconnaître une activité fatale et aveugle sans doute, mais enfin une certaine activité.

En un sens plus spécial, on entend par activité la faculté de produire des *actions*, c'est-à-dire de mouvoir notre propre corps et, par le mouvement de notre corps, de produire certains effets au dehors. C'est en ce sens qu'on oppose la pensée à l'action, quoique la pensée soit déjà une action, mais elle se renferme en elle-même; l'action proprement dite est extérieure: c'est aussi en ce sens qu'on oppose les passions et les actes. Une passion est un principe d'action, ce n'est pas une action. Enfin, on oppose le méditatif et l'homme passionné à l'homme d'action. Le premier réfléchit, le deuxième sent vivement, le troisième seul réalise et exécute.

Soit qu'il s'agisse de toute espèce d'actes ou d'actions (intérieures ou extérieures), soit qu'il s'agisse exclusivement des actes extérieurs, on peut dire qu'il y a deux espèces, ou deux formes, ou deux degrés d'activité : l'activité *spontanée* et l'activité *réfléchie*.

La première est celle qui n'a conscience ni du but à atteindre, ni des moyens d'atteindre ce but. Par exemple, l'enfant qui, venant de naître, presse le sein de sa nourrice, ne sait ni pourquoi il le fait, ni comment il le fait. Dans l'activité volontaire et réfléchie, nous avons au contraire conscience à la fois et du but et des moyens. Nous voulons nous promener :notre *but*, c'est la promenade; notre *moyen*, c'est la marche : l'un et l'autre nous sont connus d'avance, et nous nous les représentons au moment ou nous prenons notre résolution. Une action faite avec *préméditation* est celle qui a été longtemps calculée d'avance, que l'on s'est représentée nettement avant de la faire, et dont on a préparé les moyens. L'activité spontanée s'appelle *instinct;* c'est elle qui domine dans les bêtes. Nous l'avons étudiée plus haut.

L'activité réfléchie s'appelle *volonté*, et son caractère principal, comme nous le verrons, est la *liberté*.

Entre l'instinct et la volonté se place un mode intermédiaire qui tient de l'un et de l'autre : c'est l'*habitude*, ou tendance à reproduire spontanément les actes primitivement volontaires : c'est ainsi que nous apprenons à parler, à marcher, à lire et à écrire. Ces opérations, qui nous demandent primitivement beaucoup d'efforts, finissent par s'accomplir en nous presque sans notre participation; au moins, nous n'avons aucune conscience des moyens que nous employons pour atteindre à ces buts si compliqués. Cependant, l'habitude est encore ici plus ou moins mêlée de volonté : dans d'autres cas, au contraire, elle devient tellement machinale que nos actions semblent s'accomplir d'elles-mêmes sans notre participation; c'est ainsi que nous faisons toujours les mêmes gestes, que le vieillard répète sans y penser les mêmes histoires, que l'enfant recommence les mêmes jeux là où il les a essayés la première fois, exactement comme l'animal s'arrête à un chemin connu et retourne de lui-même au logis quand on ne le dirige pas.

Il y a des habitudes *passives* comme il y a des habitudes *actives;* nous avons déjà parlé des premières (leçon II); mais, comme la principale source de nos habitudes est la volonté, nous aurons à revenir sur toute la théorie de l'habitude après avoir parlé de la volonté.

Volonté. — Deux caractères distinguent l'activité volontaire de l'activité spontanée : 1° elle est réfléchie ; 2° elle est libre.

Tout acte de volonté est précédé de réflexion. « Lorsque nous voulons, dit Bossuet, c'est toujours *pour quelque raison.* » Vouloir, c'est prendre un parti en connaissance de cause, sachant qu'on le prend et se proposant tel ou tel but. Sans doute l'acte ne cesse pas d'être volontaire, pour n'être pas entièrement réfléchi et fait de sang-froid (autrement, on pourrait dire que les actes passionnés ne sont pas volontaires); mais, dans la passion même, l'homme a toujours plus ou moins conscience de ce qu'il fait et du but où il tend. Cependant, la

volonté est d'autant plus complète et plus entière qu'elle est plus réfléchie ; c'est ainsi que, plus un acte est prémédité, plus nous y reconnaissons le caractère de la volonté.

Nous distinguerons deux sortes d'actes volontaires : les actes *complets*, où l'homme est en pleine possession de lui-même et agit avec sang-froid et réflexion; les actes *incomplets*, où l'homme, sans être privé de la conscience de ce qu'il fait, et tout en étant responsable de son action, est plus ou moins entraîné par une impulsion irréfléchie, comme dans le cas d'une colère subite[1].

Analyse de l'acte volontaire. — Pour bien comprendre la nature de la volonté, il faut l'étudier dans un acte complet.

L'acte volontaire ou *volition* est un fait complexe dans lequel on peut démêler plusieurs éléments. Il faut bien distinguer l'acte volontaire proprement dit, appelé *résolution* ou *détermination*, de ce qui le précède ou de ce qui l'accompagne et de de ce qui le suit. Ce qui le précède, c'est la *réflexion* et le *désir;* ce qui le suit, c'est l'*exécution*.

Avant de vouloir ou de prendre une résolution dite volontaire, nous réfléchissons, s'il s'agit d'un acte de volonté entier et complet. Cette réflexion implique deux choses : 1° la conception de l'acte à faire; 2° la conception et la comparaison des motifs pour ou contre l'accomplissement de cet acte.

Motifs et mobiles. — On appelle *motifs* les diverses raisons qui peuvent nous porter à faire ou à ne pas faire un certain acte. On distingue les *motifs* et les *mobiles :* les motifs sont des idées qui proviennent de l'intelligence, ce sont les *raisons* d'agir; les mobiles sont les impulsions de la sensibilité, à savoir, les *désirs*, les *sentiments* ou les *passions*.

Délibération. — Ces motifs et mobiles mis en présence, 'homme, ayant conscience des uns et des autres, les compare, les pèse, les oppose l'un à l'autre : c'est ce qu'on appelle la *délibération*. L'esprit humain est, en effet, semblable dans cette circonstance à ce qu'on appelle une assemblée délibérante, où

1. Ampère distinguait deux sortes de volitions: la volition *actuelle* et la volition *subséquente*. Il distinguait aussi des volitions *simples* et *complexes*, *accidentelles* et *constantes*. (*Philosophie des deux Ampère*, p. 170.)

les uns parlent en faveur d'une mesure, les autres contre; les uns pour la guerre, les autres pour la paix. Ici, c'est dans un seul et même esprit que se plaident le pour et le contre : on passe alternativement d'un parti à l'autre, suivant les diverses considérations qui se présentent à l'esprit ; c'est après cette comparaison alternative que l'esprit se décide, quand il se décide, ce qui n'arrive pas toujours.

C'est ici qu'il est important de remarquer la différence signalée entre les motifs et les mobiles, c'est-à-dire entre la raison et les passions. L'homme qui n'est pas en possession de sa raison et qui est sous le joug de la passion passe aussi d'une impression à une autre, de la crainte à l'espoir, de la joie à la tristesse, de la fureur au regret, etc. Mais cet état, qui a été appelé justement *fluctuation* et que l'on a souvent comparé à la mer ballottée, ce flux et reflux des passions si souvent peint par nos grands poètes tragiques, n'est pas, à proprement parler, une délibération. La délibération ne commence que lorsque l'homme possède assez de sang-froid pour réfléchir sur ses passions, pour les comparer l'une à l'autre dans leurs conséquences ; en un mot, lorsqu'il peut, dans une certaine mesure, se posséder et se dominer ; autrement, il faut dire de la passion en général ce qu'Horace dit de la folie : *Ira furor brevis*, la colère est une courte folie. Ainsi de l'homme livré aux passions ; comme le fou, il est ballotté par des mouvements contraires : cette agitation désordonnée n'est pas la délibération, laquelle est, avant tout, un acte de raison.

Détermination volontaire. — C'est après la délibération que vient l'acte appelé proprement volontaire et qui consiste dans ce que l'on appelle *résolution* ou *détermination*. Je me *résous*, je me *détermine :* telles sont les expressions par lesquelles les hommes expriment l'acte de la volonté. Souvent, à la vérité, dans le langage vulgaire, on confond la volonté avec l'*intention* de faire : Je veux faire cela, je ne le puis ; je *veux* le bien, et je fais le mal. Mais l'intention n'est pas encore la résolution : je me propose de prendre plus tard un bon parti ; mais, tant que je ne l'ai pas encore pris, il est comme non avenu. C'est pourquoi on dit vulgairement que *l'enfer est pavé de bonnes*

intentions. L'intention n'est qu'une volonté incomplète ; c'est une *velléité,* mais non un acte ferme et décisif de volonté. Lorsqu'on affirme que *l'intention doit être réputée pour le fait,* cette maxime est vraie ou fausse suivant le sens que l'on donne au mot intention ; car si par intention on entend simplement une vague velléité qui ne se manifeste pas par des actes, il est faux que l'intention puisse être réputée pour le fait; si au contraire on entend par intention l'acte volontaire lui-même, à savoir, une résolution prise, qui a été seulement trahie par l'événement, la maxime est vraie; mais c'est trop étendre le sens du mot intention.

Exécution. — Il faut distinguer l'acte de vouloir et l'exécution de cet acte. Autre chose est prendre une résolution, autre chose est l'exécuter. La résolution dépend de moi, le succès n'en dépend pas. Je puis viser sans atteindre le but. Non seulement le succès extérieur n'est pas nécessaire pour que l'acte volontaire soit entier; mais l'acte matériel, y compris même ce qui se passe dans nos organes, doit être distingué de l'acte volontaire proprement dit; et, comme on l'a dit souvent, l'homme qui, au moment de commettre un crime, en serait empêché parce que son bras tomberait subitement en paralysie, n'en serait pas moins responsable de son action; d'où il suit que c'est dans la résolution et non dans l'exécution que consiste, à proprement parler, l'acte volontaire.

Cependant, il faut reconnaître que, pour que l'acte volontaire soit complet et entier, il faut qu'il y ait un *commencement d'exécution*, c'est-à-dire que de la résolution on ait commencé à passer à l'action, ce qui a lieu par l'*effort;* autrement, la résolution elle-même pourrait n'être encore qu'une intention et une simple velléité. A la vérité, quand il s'agit d'une action facile et agréable, cet intermédiaire entre la résolution et l'action n'apparaît pas et semble même être complètement absent, ce qui est d'ailleurs une illusion. Mais, lorsqu'il s'agit d'une résolution pénible et douloureuse, on sait combien il est difficile de passer de la résolution à l'action ; pour prendre l'exemple le plus familier, l'acte de se lever de grand matin est un acte pénible qui exige un certain effort de volonté. La résolution la plus énergique est impuissante s'il ne s'y joint ou ne s'y ajoute

un déploiement de force d'autant plus grand que l'obstacle est plus difficile à vaincre. On définira donc l'acte volontaire une *résolution accompagnée d'effort :* seulement, l'effort peut disparaître par l'habitude et par la répétition de l'acte.

Le caractère original et spécifique de la volonté a été souvent nié par les philosophes. Les uns l'ont confondu avec l'entendement, les autres avec la sensibilité ; cette double confusion doit être écartée.

Affirmation et volition. — Il n'y a pas lieu, selon nous, de confondre l'affirmation et la volition. Il n'y a nul rapport entre ce jugement : *J'affirme que la terre est ronde,* et cet autre : *Je veux mouvoir mon bras.* Sans doute, au moment où je veux, j'affirme mon vouloir, mais mon affirmation n'est pas le vouloir lui-même ; de même que lorsque je dis : *Je souffre,* j'affirme ma souffrance, mais ma souffrance n'est pas en elle-même une affirmation. Dans ce jugement : *Je veux mouvoir mon bras,* où serait la volition ? Est-ce dans l'affirmation que *mon bras est mû*? Mais ce n'est là que l'effet de mon vouloir, ce n'est pas mon vouloir lui-même : à plus forte raison, il n'est pas dans cet autre jugement : *Mon bras a été mû.* Dira-t-on que le jugement volitif consiste à dire : *Mon bras sera mû*? Mais ce n'est là qu'une prévision, une induction ; ce n'est pas une volition[1]. En un mot, tout jugement porte sur le présent, le passé ou l'avenir; or, aucun de ces jugements ne représente le fait de la volition. Dira-t-on qu'ici le jugement porte sur le *pouvoir,* non sur le *fait*? Mais dire : *Je peux* mouvoir le bras, ce n'est pas dire : *Je veux* le mouvoir. De quelque manière qu'on s'y prenne, jamais on ne fera que l'affirmation représente une volition, à moins de changer le sens du mot affirmation et de lui faire dire précisément ce que signifie le mot *volition;* mais alors il n'y aura plus de terme pour signifier ce que nous appelons d'ordinaire affirmation. D'ailleurs, *affirmer un fait* sera toujours autre chose que *vouloir un acte.* Affirmer un fait, c'est dire qu'un fait existe : vouloir un acte, c'est faire

1. « Lorsque je sais par expérience qu'un mouvement quelconque est en mon pouvoir, je puis penser à cet acte, le prédéterminer ; mais cette pensée, cette prédétermination diffèrent essentiellement d'un vouloir actuel et efficace. » (Maine de Biran, *Œuvres*, t. IV, p. 378.)

qu'il soit. C'est la différence de l'indicatif et du subjonctif. Le *fiat lux* de l'Écriture (*que la lumière se fasse*) n'est pas une affirmation, c'est une action. Dans l'affirmation de la chose affirmée il n'y a rien de plus que ce qu'il y a dans l'idée. Dans la volition il y a quelque chose de plus : l'existence elle-même, le passage du non-être à l'être, le changement.

On pourrait aussi soutenir que la volonté n'est qu'un acte intellectuel : car vouloir, dira-t-on, c'est choisir, c'est préférer, c'est trouver une chose meilleure qu'une autre : c'est juger. C'est encore là une confusion d'idées. Autre chose est le choix, la préférence de l'intelligence ; autre chose est le choix, la préférence de la volonté. Je préfère Corneille à Racine, c'est-à-dire je le juge plus grand que Racine ; mais je ne *veux* pas que cela soit : cela est indépendant de ma volonté, je n'y peux rien. Il n'y a pas là ombre de volonté. Il en est de même si, au lieu de juger des hommes et des écrits, je juge des actions, même des actions qui sont miennes et qui se présentent à moi pour être faites. Dire que je préfère l'une à l'autre, que je la trouve plus juste ou plus utile, ce n'est pas encore la vouloir : car tant qu'il n'y a que préférence intellectuelle, l'âme reste à l'état contemplatif ; il n'y a pas d'action. Que si, au contraire, il s'agit d'une préférence de la sensibilité, c'est une autre question : car il s'agit alors de savoir si la volonté se confond avec nos désirs et nos inclinations. C'est ce que nous allons examiner.

Désir et volonté. — Si la volonté a pu être confondue avec l'entendement par quelques philosophes, elle l'a été bien plus souvent avec l'inclination.

C'est ainsi, en effet, que Malebranche a dit : « L'esprit humain renferme deux facultés : la première, qui est l'*entendement*, est celle de recevoir plusieurs idées, c'est-à-dire d'apercevoir plusieurs choses ; la seconde, qui est la *volonté*, est celle de *recevoir plusieurs inclinations* ou de vouloir différentes choses [1]. » Lorsqu'il traite des inclinations (*Recherche de la vérité*, liv. IV, et V), il les renferme toutes sous le nom de volonté, y compris l'amour du plaisir et même les passions. On trouve la même doctrine dans Condillac (*Traité des sensations*, l. I, c. III).

1. *Recherche de la vérité*, liv. I.

Dans cette doctrine, *vouloir* n'est pas différent d'*aimer* et de *désirer*. Vouloir être heureux, c'est aimer, c'est désirer le bonheur. L'objet de la volonté, c'est le bien, comme l'objet de l'entendement est le vrai.

Le langage vulgaire témoigne de cette parenté de la volonté et de l'inclination. On dit que l'ambitieux veut le pouvoir, que l'avare veut des richesses, que le voluptueux veut des plaisirs.

Malgré toutes ces considérations, nous croyons qu'il faut, avec Locke, Maine de Biran, Cousin, distinguer le désir de la volonté.

La volonté, dit Locke, a été souvent confondue avec différentes affections de l'esprit et surtout avec *le désir*. Mais quiconque réfléchira en lui-même sur ce qui se passe dans son esprit lorsqu'il veut, trouvera que la faculté de vouloir ne se rapporte qu'à nos propres actions et qu'elle se termine là ; ce qui montre que la volonté est parfaitement distincte du désir qui, dans la même action, peut avoir un but tout à fait différent de celui où nous porte la volonté. Par exemple, un homme que je ne saurais refuser peut m'obliger à me servir de certaines paroles pour persuader un autre homme sur l'esprit de qui je puis souhaiter de ne rien gagner dans le temps que je lui parle. Ainsi, je veux une action qui tend d'un côté, tandis que mon désir tend d'un autre. Un homme qui, par une violente attaque de goutte aux pieds et aux mains, se sent délivré d'un mal de tête, désire d'être soulagé de sa douleur de goutte ; et cependant, s'il sait que cette douleur le sauve d'un mal plus grand, sa volonté ne se déterminera à aucune action qui puisse servir à dissiper cette douleur [1].

Victor Cousin a également fort bien expliqué la différence du désir et de la volonté :

Le désir est un élan aveugle qui, sans aucune délibération et sans l'intervention de la volonté, s'élève ou tombe, s'accroît ou diminue ; le désir n'est pas une résolution, c'est un entraînement ; on ne désire pas, on ne cesse pas de désirer à volonté. — La volonté combat le désir, comme souvent aussi elle y cède ; elle n'est donc pas le désir. — Le désir est si peu la volonté que souvent elle l'abolit. — Si le désir était le fondement de la volonté, plus le désir serait fort, plus nous serions libres. C'est le contraire qui est vrai. Je ne dis pas que nous n'ayons aucune influence sur nos désirs ;

1. Locke, *Essai sur l'entendement humain*, liv. II, ch. XXI. Voy. aussi Reid, trad., fr., t. V, p. [illegible].

mais le pouvoir de la volonté sur le désir est une preuve de la différence de leur nature [1].

Enfin Maine de Biran, qui a le plus insisté sur cette différence, nous dit :

> La volonté est concentrée dans les mêmes limites que le pouvoir; le désir commence au contraire où finit le pouvoir et embrasse tout le champ de notre activité. Nous désirons, dit-il encore, les choses ou les modifications dont nous ne disposons en aucune manière; nous les souhaitons comme *événements étrangers* sur lesquels nous ne pouvons rien; le désir est une *sorte de prière* adressée aux causes amies ou ennemies de notre existence [2].

On dira peut-être que la volonté, sans se confondre avec toute espèce de désir, n'est cependant encore elle-même qu'un désir, mais le désir *le plus fort*, celui qui entraîne l'action : « On entend par volonté, dit Condillac, un *désir absolu*, et tel que nous pensons qu'une chose désirée est en notre pouvoir [3]. »

Mais le désir le plus fort, même un désir dominant et absolu, n'équivaut pas à la volonté. Est-il en effet un plus fort désir dans l'homme que celui de ne pas mourir? Or, peut-on supposer sans folie la volonté de ne pas mourir? Celui qui dirait : *Je veux vivre toujours* serait un fou, quand même il en aurait un désir effréné.

Soit, dira-t-on, il y a des cas où le désir, même le plus fort n'est pas la volonté; mais il ne s'ensuit pas encore que la volonté ne soit pas un désir. En effet, il y a deux sortes de désirs : ceux que l'expérience nous a montrés n'être jamais suivis d'effet, comme dans le cas précédent, et ceux que l'expérience nous apprend pouvoir être suivis d'effet, comme le désir de mouvoir nos membres; c'est parmi ceux-là seulement qu'il faut chercher la volonté.

S'il en était ainsi, les actions accomplies sous l'empire des plus violents désirs seraient les plus volontaires : c'est ce qui n'est pas. Sans doute nous ne voulons pas dire que les passions soient des excuses justificatrices pour les actions commises sous leur influence; mais on sait cependant que les actions commises sous l'empire d'une forte passion ont toujours été considérées, sinon comme involontaires, au moins comme moins volontaires que les actions faites de sang-froid. Ainsi la volonté est en raison inverse du désir. Dire avec un philosophe (M. Taine) qu'il y a des hommes chez qui « l'idée froide du devoir » est plus forte que la passion, c'est dire précisément en d'autres termes qu'il y a des hommes chez qui le désir est combattu par la volonté, et s'en distingue : quant à la liberté, c'est une autre question que nous examinerons plus tard (2e partie, leçon XXIII).

1. *Le vrai, le beau et le bien*, XVIIIe leçon.
2. *Œuvres inédites*, tome II, p. 77. Voyez la note.
3. Condillac (*Traité des sensations*, l. I, ch. III). Leibniz dit aussi que « le désir n'est qu'une manière de velléité par rapport à une volonté plus complète ». *Nouveaux essais*, II, XXI, 30.

On ne peut donc confondre la volonté et le désir qu'en donnant arbitrairement au mot *désir* un sens assez vague pour lui faire tout embrasser ce qui n'est pas lui. Nous n'admettons pas même avec Leibniz que le désir faible est une *velléité* qui se changera en volonté quand le désir deviendra fort. La velléité n'est pas un désir, ni faible, ni fort : c'est un commencement de volonté; c'est une demi-volonté qui ne se soutient pas, qui ne va pas à l'acte complet, mais qui dans sa faiblesse même a quelque chose de l'acte volontaire, ce que le désir n'a jamais. Il y a dans la velléité un commencement d'effort, un demi-effort, une mise en train qui, si faible qu'elle soit, va au réel, à l'actuel, à l'être, tandis que le désir ne va qu'à l'idéal : c'est comme l'a dit Bain, « une *activité imaginaire* ». La velléité ou demi-volonté est une activité actuelle. Elle se distingue du désir comme la perception la plus faible et la plus nuageuse se distingue de l'imagination. Il est vrai que de même que l'imagination, dans certaines conditions, finit par simuler la perception, de même le désir, quand il est assez fort pour devenir impulsif et agir par lui-même, peut simuler la volonté : mais ce n'est qu'une fausse volonté, comme l'hallucination n'est qu'une fausse perception.

La volonté et l'amour. — On peut encore essayer de réduire la volonté à l'inclination en l'assimilant, non plus au désir, mais à l'*amour*. Le désir, dirait-on, est un amour

impuissant, séparé de son objet; il n'est donc pas étonnant qu'il se distingue de la volonté, dont l'essence propre est la réalisation de cet objet. Mais l'amour enveloppe le désir et le dépasse; il est l'acte même par lequel l'âme s'unit à l'objet désiré. Or, n'est-ce pas là la volonté? Qu'est-ce que vouloir, si ce n'est déterminer un mouvement qui nous rapproche de l'objet aimé ou qui nous unit à lui? Vouloir se promener, c'est déterminer le mouvement de son corps de manière à jouir de l'air, du beau temps, de l'exercice, etc., et, dans un but plus éloigné, de la santé, par conséquent de la vie elle-même. Vouloir, c'est donc aimer, c'est satisfaire son amour, c'est le faire passer à l'acte.

Il est certain que l'amour est plus proche de la volonté que ne l'est le désir. Plus on généralise les faits psychologiques, plus on les trouve semblables les uns aux autres: cela est inévitable. Il y a donc cela de commun que l'amour, tout comme la volonté, porte l'âme à se réunir à son objet. Mais l'amour consiste essentiellement dans la *tendance* à l'union, et la volonté dans l'*acte* interne par lequel on réalise cette tendance. Faire une chose volontairement, dit-on, c'est la faire avec plaisir: or, faire une chose avec plaisir, c'est l'aimer; vouloir est donc la même chose qu'aimer. Je le nie : on peut vouloir avec plaisir, mais on peut vouloir sans plaisir, et c'est toujours la volonté; le plaisir n'est qu'un accident qui peut être uni à la volonté, mais qui peut aussi en être séparé. Faire une chose *volontiers* n'est pas la même chose que la faire *volontairement*. Sans doute je puis faire une même chose à la fois volontairement et volontiers; mais je puis aussi la faire volontairement sans la faire volontiers. Ce qu'on appelle la *complaisance*, le fait de se complaire dans son acte, n'est qu'un complément de la volonté : ce n'est pas la volonté même.

Objection. — On peut dire que la volonté sans plaisir n'est qu'une volonté imparfaite, incomplète, disputée, qui tient aux limites de notre nature et aux obstacles qu'elle rencontre de toutes parts; or, ces obstacles ne sont pas de l'essence de la volonté; ils n'en sont que la complication. La volonté parfaite serait celle qui atteindrait son objet immédiatement et sans obstacle, et qui n'aurait besoin d'aucun effort pour le posséder.

Elle consiste dans la possession immédiate du bien. Qu'est-ce que vouloir le bien véritablement, si ce n'est le vouloir avec joie? Vouloir le bien malgré soi, comme une chose pénible, ce n'est pas le vouloir; ce n'est pas la vraie volonté; ce n'est qu'une volonté servile mêlée de crainte. Quant à la volonté idéale qui consiste dans la joie du bien, encore une fois n'est-elle pas la même chose que l'amour?

Rép. — Nous accordons que la volonté, dans son état idéal, se confondrait en effet avec l'amour. Mais il ne s'agit pas de la volonté idéale, qui est l'objet de la morale; il s'agit de la volonté réelle et concrète, qui est l'objet de la psychologie. Que dans la volonté idéale le *vouloir* et l'*aimer* soient une seule et même chose, que le contentement suprême soit accompagné de joie, que l'*effort* s'y confonde avec l'*abandon*, que la résolution, qui est un *acte*, soit une seule et même chose avec l'amour, qui est un *sentiment;* en un mot, que, dans un état purement idéal, où il n'y a pas d'obstacle, la *faculté qui lutte* ne puisse plus se distinguer de la *faculté qui jouit :* c'est ce que nous ne contestons pas.

D'un autre côté, si l'on considère non pas la fin, mais l'origine de nos facultés; si l'on considère cette activité confuse et indistincte par laquelle commence la vie psychologique et où tout est mêlé, nous ne contestons pas davantage que l'on puisse trouver une racine commune à la faculté de vouloir et à la faculté de désirer.

Mais entre cet état confus qui appartient encore à la physiologie et cet état idéal qui est l'objet de la morale, il y a l'état psychologique proprement dit; c'est le développement de l'homme complet dans les conditions actuelles de la vie réelle. La condition fondamentale de cette vie est la difficulté, le passage de l'état présent à un état nouveau à travers beaucoup d'obstacles; ce passage ne peut se faire sans un certain acte qui exige un effort : car la tendance naturelle de l'être est de rester indéfiniment dans le même état. Or, l'amour, pris en soi, ne contient que deux éléments : la tendance à posséder l'objet s'il en est séparé, et la joie de la possession s'il lui est uni. Entre la tendance à posséder et la joie de la possession il y a un moyen terme, qui est *l'effort* pour atteindre le but. C'est

impuissant, séparé de son objet; il n'est donc pas étonnant qu'il se distingue de la volonté, dont l'essence propre est la réalisation de cet objet. Mais l'amour enveloppe le désir et le dépasse; il est l'acte même par lequel l'âme s'unit à l'objet désiré. Or, n'est-ce pas là la volonté? Qu'est-ce que vouloir, si ce n'est déterminer un mouvement qui nous rapproche de l'objet aimé ou qui nous unit à lui? Vouloir se promener, c'est déterminer le mouvement de son corps de manière à jouir de l'air, du beau temps, de l'exercice, etc., et, dans un but plus éloigné, de la santé, par conséquent de la vie elle-même. Vouloir, c'est donc aimer, c'est satisfaire son amour, c'est le faire passer à l'acte.

Il est certain que l'amour est plus proche de la volonté que ne l'est le désir. Plus on généralise les faits psychologiques, plus on les trouve semblables les uns aux autres: cela est inévitable. Il y a donc cela de commun que l'amour, tout comme la volonté, porte l'âme à se réunir à son objet. Mais l'amour consiste essentiellement dans la *tendance* à l'union, et la volonté dans l'*acte* interne par lequel on réalise cette tendance. Faire une chose volontairement, dit-on, c'est la faire avec plaisir: or, faire une chose avec plaisir, c'est l'aimer; vouloir est donc la même chose qu'aimer. Je le nie : on peut vouloir avec plaisir, mais on peut vouloir sans plaisir, et c'est toujours la volonté; le plaisir n'est qu'un accident qui peut être uni à la volonté, mais qui peut aussi en être séparé. Faire une chose *volontiers* n'est pas la même chose que la faire *volontairement*. Sans doute je puis faire une même chose à la fois volontairement et volontiers; mais je puis aussi la faire volontairement sans la faire volontiers. Ce qu'on appelle la *complaisance*, le fait de se complaire dans son acte, n'est qu'un complément de la volonté : ce n'est pas la volonté même.

Objection. — On peut dire que la volonté sans plaisir n'est qu'une volonté imparfaite, incomplète, disputée, qui tient aux limites de notre nature et aux obstacles qu'elle rencontre de toutes parts; or, ces obstacles ne sont pas de l'essence de la volonté; ils n'en sont que la complication. La volonté parfaite serait celle qui atteindrait son objet immédiatement et sans obstacle, et qui n'aurait besoin d'aucun effort pour le posséder.

Elle consiste dans la possession immédiate du bien. Qu'est-ce que vouloir le bien véritablement, si ce n'est le vouloir avec joie? Vouloir le bien malgré soi, comme une chose pénible, ce n'est pas le vouloir; ce n'est pas la vraie volonté; ce n'est qu'une volonté servile mêlée de crainte. Quant à la volonté idéale qui consiste dans la joie du bien, encore une fois n'est-elle pas la même chose que l'amour?

Rép. — Nous accordons que la volonté, dans son état idéal, se confondrait en effet avec l'amour. Mais il ne s'agit pas de la volonté idéale, qui est l'objet de la morale; il s'agit de la volonté réelle et concrète, qui est l'objet de la psychologie. Que dans la volonté idéale le *vouloir* et l'*aimer* soient une seule et même chose, que le contentement suprême soit accompagné de joie, que l'*effort* s'y confonde avec l'*abandon*, que la résolution, qui est un *acte*, soit une seule et même chose avec l'amour, qui est un *sentiment;* en un mot, que, dans un état purement idéal, où il n'y a pas d'obstacle, la *faculté qui lutte* ne puisse plus se distinguer de la *faculté qui jouit :* c'est ce que nous ne contestons pas.

D'un autre côté, si l'on considère non pas la fin, mais l'origine de nos facultés; si l'on considère cette activité confuse et indistincte par laquelle commence la vie psychologique et où tout est mêlé, nous ne contestons pas davantage que l'on puisse trouver une racine commune à la faculté de vouloir et à la faculté de désirer.

Mais entre cet état confus qui appartient encore à la physiologie et cet état idéal qui est l'objet de la morale, il y a l'état psychologique proprement dit; c'est le développement de l'homme complet dans les conditions actuelles de la vie réelle. La condition fondamentale de cette vie est la difficulté, le passage de l'état présent à un état nouveau à travers beaucoup d'obstacles; ce passage ne peut se faire sans un certain acte qui exige un effort : car la tendance naturelle de l'être est de rester indéfiniment dans le même état. Or, l'amour, pris en soi, ne contient que deux éléments : la tendance à posséder l'objet s'il en est séparé, et la joie de la possession s'il lui est uni. Entre la tendance à posséder et la joie de la possession il y a un moyen terme, qui est *l'effort* pour atteindre le but. C'est

cet effort qui n'est pas contenu d'avance dans le désir ou l'amour, pas plus qu'il ne l'était d'abord dans le jugement et dans l'affirmation. C'est cet effort qui, lorsqu'il est satisfait, se noie en quelque sorte dans le sentiment de la joie, de telle sorte qu'on ne peut plus le distinguer et qu'on le confond avec l'amour même; c'est cet effort qui manque souvent à l'amour le plus véhément, incapable de se transformer en volonté; c'est cet effort qui peut au contraire s'unir à un amour faible sous l'empire d'une raison ferme : c'est là l'essence de la volonté.

Problèmes et exercices pratiques.

I. **Des degrés de volonté.** — Qu'entend-on par la *force de volonté,* par une volonté *faible, chancelante, irrésolue,* etc. ? La *velléité,* l'*intention,* la *ténacité,* etc.

Du caractère. — La volonté, principal fondement de ce qu'on appelle le *caractère.* Qu'est-ce qu'avoir du *caractère? Le caractère et les caractères.*

II. **De la délibération.** — Du conflit des motifs. Exemples tirés de la littérature; les *stances* du Cid; les *monologues* de Racine; *une tempête sous un crâne* (Vict. Hugo).

III. **De la préméditation.** — Degrés et circonstances qui caractérisent le plus les actes dits *volontaires.*

IV. **De l'effort.** — 1° De l'effort *musculaire:* sensation d'efforts, action et réaction; 2° de l'effort *intellectuel:* le travail, la recherche; rébellion de la mémoire; paresse d'esprit; distraction; difficultés de problèmes, etc.; 3° de l'effort *moral:* lutte contre les désirs et les passions.

V. **Rôle de la volonté dans l'intelligence.** — L'attention. La croyance. Le doute; la suspension du jugement. La décision dans l'esprit, etc.

VI. **Rôle de la volonté dans le sentiment.** — Développement des sentiments, en se mettant volontairement dans les circonstances qui leur donnent naissance ou qui les favorisent.

LEÇON XVII

L'HABITUDE.

SOMMAIRE

Définition de l'habitude: Disposition acquise ou contractée par la répétition ou la continuation des impressions ou des actes.

Effets de l'habitude: 1° Pour devenir un commencement d'habitude, un acte n'a pas besoin d'être *répété;* il suffit qu'il soit *prolongé* ou continué;

2° L'habitude commence déjà avec le second acte;

3° L'habitude produit la répétition aussi souvent que la répétition produit l'habitude;

4° Par l'habitude, le passé se conserve dans le présent.;

L'habitude, loi générale de la vie. — L'habitude est un fait général commun à tous les êtres vivants; on la remarque déjà dans les végétaux.

Lois de l'habitude. — La loi fondamentale est celle-ci : *L'habitude affaiblit la sensibilité et développe l'activité.* Exceptions apparentes qui rentrent dans la loi.

L'habitude a ses limites. Il y a dans toutes nos facultés un point maximum qu'elles peuvent atteindre, mais non dépasser.

Deux espèces d'habitudes: *actives* et *passives.*

Les habitudes des sens.

Habitudes actives. Leur triple effet. 1° Elles augmentent la puissance d'une faculté; 2° elles la développent sous sa forme spéciale et déterminée; 3° elles en font un besoin.

Deux sortes d'habitudes actives: *habitudes de l'intelligence; habitudes de la volonté.* Point de contradiction à ce que la volonté elle-même soit soumise à la loi de l'habitude.

Nous avons déjà vu plus haut (leçon II) qu'en répétant souvent le même acte on a plus de facilité à l'accomplir; « en forgeant

on devient forgeron, » dit un proverbe; on finit même, à force d'exécuter le même acte, par ne plus savoir comment on s'y est pris en commençant. La gymnastique, l'escrime, la danse, la natation, l'exécution musicale sont des exemples frappants de cette vérité. Chacun de ces arts se compose d'un ensemble de mouvements très compliqués qu'on a d'abord beaucoup de peine à exécuter, que l'on commence par accomplir séparément et l'un après l'autre, en faisant une grande attention à chacun d'eux, et en ne s'avançant qu'avec précaution de l'un à l'autre. Puis peu à peu ces mouvements se lient, se coordonnent entre eux, résistent de moins en moins à notre volonté, et enfin, tous ne formant plus qu'une seule chaîne, finissent par se reproduire toujours dans le même ordre, avec une telle facilité qu'il semble que nous n'ayons jamais fait autre chose. Même les mouvements qui nous paraissent aujourd'hui les plus naturels, à savoir la marche, la parole, ont été primitivement appris (leç. II, XVII).

Cela n'est pas seulement vrai des mouvements corporels. Il en est de même des actes de l'esprit. Les plus difficiles deviennent faciles par la répétition. Quoi de plus difficile en apparence que de faire des vers, des bouts-rimés, des calembours, de deviner des énigmes ou des rébus, d'opérer des calculs compliqués, de raisonner sur des matières abstraites? Or, toutes ces opérations finissent par devenir aisées et familières à force d'être répétées.

Enfin, de même que la répétition des mouvements et des actes produit certains effets, la reproduction des émotions, des sensations et des passions produit également des effets qui, pour n'être pas les mêmes que les précédents, sont cependant dus à la même cause, à savoir la répétition ou prolongation de l'excitation.

En un mot, tout exercice répété d'une faculté ou tout usage d'un organe dans les êtres vivants produit dans cette faculté ou dans cet organe une certaine *disposition* que l'on appelle *habitude*.

En conséquence, l'habitude est la disposition acquise ou contractée par la *répétition* ou *continuation* des *impressions* ou des *actes*.

Effets de l'habitude. — Les effets de l'habitude sont les suivants :

1° Il n'est pas nécessaire que l'acte soit répété, c'est-à-dire qu'il soit reproduit après avoir cessé d'être; il suffit qu'il se *prolonge* quelque temps.

La continuation ou prolongation d'un mouvement, d'une action, d'une impression, d'un état quelconque, est aussi propice que la répétition à engendrer l'habitude. Car entre un acte ou un état répété, et un état ou un acte prolongé il n'y a de différence que dans les intervalles qui brisent la continuité dans le temps de cette action ou de cet état. De telle sorte qu'une manière d'être qui ne se serait produite qu'une seule fois, mais qui se serait prolongée pendant une durée d'un jour, équivaut naturellement à sa production vingt-quatre fois répétée à des intervalles quelconques du même état durant une seule heure. (Alb. Lemoine, *L'habitude,* ch. I, p. 2.)

2° Suivant une autre observation importante du même philosophe, l'habitude commence avec le second acte, le second mouvement : un seul acte, quoi qu'en ait dit Aristote[1], peut donc déterminer déjà un commencement d'habitude.

Seul, le premier mouvement qu'aucun autre n'a précédé ne doit rien à l'habitude; c'est à lui au contraire que l'habitude doit sa naissance, c'est lui qui possède primitivement la vertu de préparer, de faciliter les suivants. En effet, s'il n'a pas cette vertu, s'il n'est pas, au moins en partie, la raison du second mouvement, celui-ci, étant exclusivement le produit du hasard ou de la volonté et tout à fait indépendant du premier, sera lui-même comme s'il était premier, et le deviendra en réalité ; il sera donc aussi impuissant que le premier l'était lui-même. En vain mille autres succéderont au second sans plus se causer les uns les autres que le second ne sera causé par le premier : ils n'en seront pas moins toujours nouveaux ; et cette longue répétition de mouvements s'écoulera sans jamais engendrer une habitude. (*Ibid.*)

Il est donc permis de dire que la répétition et la continuation est plutôt la cause de l'*intensité* de l'habitude que de l'habitude elle-même, puisque celle-ci a déjà son origine dans une première action.

1. Aristote disait qu'une « seule hirondelle ne fait pas le printemps ».

3° Non seulement la répétition n'est pas la cause primitive de l'habitude (quoiqu'elle en augmente la force), mais elle en est souvent l'effet. L'habitude engendre aussi souvent la répétition que la répétition l'habitude. L'habitude nous incline et nous porte à recommencer les actes que nous avons souvent faits. A force de faire une promenade, nous contractons l'habitude de la faire, et cette habitude à son tour engendre la promenade. On sait les besoins irrésistibles qui naissent de l'habitude. De là cette loi de Malebranche : « Les actes produisent les habitudes, et les habitudes produisent les actes. » (*Morale*, ch. IV.)

4° Une des propriétés les plus remarquables de l'habitude, c'est que le passé y est conservé dans le présent. Tout ce que j'ai fait s'accumule en quelque sorte pour augmenter la force de mon activité présente.

Le passé n'est plus, dit Alb. Lemoine; l'avenir n'est pas encore : le présent seul est réel. Mais qu'est-ce que le présent? C'est, dit-on, un point sans dimension, c'est la limite toujours mobile qui sépare ce qui a été de ce qui sera, de sorte que le présent lui-même est insaisissable et que l'existence échappe sans cesse aux êtres qui durent. Vivre dans le présent semble donc impossible, et l'est en effet sans l'habitude. Fixer ce perpétuel devenir, constituer un présent positif avec ces éléments négatifs, faire demeurer ce présent, d'un point mathématique faire une ligne ou un solide, arrêter le temps que rien n'arrête, telle est l'œuvre de l'habitude.

Dans l'être vivant le passé n'est pas aboli : il l'emporte en lui dans son présent même, et avec ce passé il anticipe l'avenir. Pour lui le passé s'accumule et se résume dans le présent. Il l'a, ce passé : il le retient et le possède encore sous cette forme concise ; il en a augmenté la substance ; il l'a assimilé à sa propre nature.

Ainsi, l'habitude est une force *conservatrice* et *accumulatrice*. Par là même, elle est nécessaire au perfectionnement et au progrès , car comment acquérir quelque chose de nouveau si on ne conserve pas ce qui est acquis? Cependant, il ne nous semble pas qu'elle soit par elle-même, comme le dit Alb. Lemoine, une force de perfectionnement et de progrès. Car elle conserve plutôt qu'elle n'ajoute. Elle n'est pas l'*initiative* qui *invente;* elle est plutôt une *force d'inertie* qui maintient l'état acquis. Si on la voit grandir en proportion de l'aptitude des êtres au progrès, c'est qu'en effet elle en est la *condition* nécessaire; mais elle n'en est pas l'*instrument*[1].

L'habitude dans le règne végétal. — L'habitude se manifeste déjà dans le règne végétal. « La culture et l'acclimatation des plantes n'est autre chose que l'art de leur faire contracter certaines habitudes agréables ou utiles à l'homme. » (Alb. Lemoine.) Les plantes les plus sauvages peuvent être domestiquées.

On sait que les plantes ont un très vif appétit vers la lumière. On peut, à l'aide de cet instinct, les amener à pousser leurs racines en haut et leur tige en bas, contrairement à l'état normal.

La *mimosa pudica* ferme ses feuilles chaque soir; si pendant quelque temps on la tient la nuit dans un lieu vivement éclairé et dans une cave pendant le jour, elle continuera pendant quelque temps à veiller le jour pendant l'obscurité et à dormir la nuit malgré la lumière ; mais à la longue elle contracte des habitudes nouvelles et on la voit s'accoutumer peu à peu à fermer ses feuilles pendant le jour et à les ouvrir pendant la nuit. (Léon Dumont, *de l'Habitude ; Revue philosophique*, tome I.)

Lois de l'habitude. — C'est surtout chez l'animal et chez l'homme que l'habitude exerce son plus grand empire. Et c'est là qu'il faut en chercher la loi.

La loi fondamentale de l'habitude a été mise en lumière par Maine de Biran, Ravaisson, Hamilton, etc. La voici :

« L'habitude affaiblit la sensibilité et perfectionne l'activité. »

C'est en vertu d'un corollaire de cette loi fondamentale qu on a soutenu « que la sensation est en raison inverse de la perception ».

Tout le monde sait que, lorsqu'une sensation est répétée souvent ou longtemps prolongée, elle s'émousse, devient de plus en plus faible et finit même par disparaître tout à fait. C'est ainsi que le pharmacien ou le chimiste, dans leurs laboratoires, deviennent tout à fait insensibles aux mauvaises odeurs au milieu desquelles ils vivent. Les hommes qui vivent en plein air

1. L'habitude rend plus facile chaque effort nouveau; mais le principe du progrès, ce n'est pas l'habitude, c'est l'effort.

s'habituent au froid et au chaud, qui incommodent si fort les gens de la ville. Ceux qui aiment les liqueurs fortes sont forcés d'augmenter sans cesse les doses, et ceux qui sont dirigés dans leur conduite par le goût exclusif du plaisir ne tardent pas à être poussés vers des raffinements destinés à compenser les effets de l'accoutumance sur la sensibilité.

Même au moral, on voit les plaisirs et les douleurs s'user par l'habitude. Dans les temps de contagion ou de terreur, on s'habitue à voir mourir, et l'on perd même la crainte de la mort. Les médecins assistent continuellement aux spectacles les plus cruels sans en souffrir. Les anatomistes se livrent à la dissection sans aucune émotion. On s'habitue même à la torture, on s'habitue à la cruauté.

Mon sachet, disait Montaigne, sert d'abord à mon nez ; après que je m'en suis servi huit jours, il ne sert plus qu'au nez des assistants.

Ainsi les impressions semblent s'effacer à mesure qu'elles se produisent. Au contraire, on connaît la puissance croissante de l'habitude sur l'activité, soit motrice, soit intellectuelle. Toute action répétée devient plus facile et se fait de mieux en mieux. La vertu elle-même se perfectionne et grandit par l'habitude.

Exceptions apparentes. — Cependant, un certain nombre de faits paraissent contraires à la loi précédente et même pourraient suggérer l'idée d'une loi absolument inverse. En effet, s'il est vrai que l'habitude émousse la sensation, c'est souvent en développant la passion, le désir et, quand il s'agit de sentiments, l'affection. Or, si l'on entend par sensibilité non seulement la faculté d'éprouver du plaisir et de la douleur, mais encore la faculté des désirs et des impulsions (de quelque nature qu'elles soient), on pourra dire que l'habitude développe la sensibilité. Bien plus, n'est-il pas vrai que l'habitude développe la faculté du plaisir et même celle de la douleur? Ne voit-on pas les personnes malheureuses prêtes à fondre en larmes pour la moindre cause? Ne voit-on pas aussi que, pour goûter certains plaisirs, ceux de la musique, par exemple, il faut les répéter souvent? Aimera-t-on le monde si l'on n'y va pas souvent? Les

voyages, si on n'a jamais voyagé? La lecture, si on n'a pas lu?

Réciproquement, on peut se demander s'il est vrai que l'habitude perfectionne et exalte l'activité. On voit, au contraire, que l'activité qui n'est qu'habituelle devient de plus en plus mécanique, automatique : elle dégénère en *routine* [1], ce qui est en quelque sorte le retour de l'être vivant à l'inertie de la matière morte : c'est la mort de tout progrès, de toute activité consciente et vraiment humaine. On pourrait dire, à ce qu'il semble, avec autant de raison que tout à l'heure, mais tout à fait en sens inverse : « l'habitude exalte la sensibilité et éteint l'activité. »

Mais en y regardant de près, on voit que cette nouvelle loi n'est nullement le contraire de la loi précédente et qu'elle n'en est qu'une autre expression.

En effet, ce que l'habitude émousse dans la sensibilité, ce n'en est que la partie passive et affective, les *émotions* (plaisir et douleur) : ce n'est pas la partie active et impulsive qui au contraire, comme toute activité, doit être sollicitée, augmentée et exaltée par l'habitude. Réciproquement, ce que l'habitude perfectionne dans l'activité, c'est aussi la spontanéité ; de telle sorte que c'est précisément la même puissance que l'habitude développe de part et d'autre, mais qui a toujours besoin d'être entretenu et soutenu par la volonté.

Les faits objectés ne sont qu'en apparence contraires à la loi générale. Il faut de l'habitude, dit-on, pour goûter certains plaisirs, pour devenir sensible à certaines douleurs. Sans doute, il faut que les facultés susceptibles d'éprouver ces impressions soient nées en nous. Un ignorant n'éprouvera aucun plaisir à entendre une symphonie de Beethoven ou une tragédie de Racine. Un enfant n'éprouvera pas de sensibilité pour des douleurs qu'il ne connaît pas et dont il ne se fait pas d'idée. Au contraire, celui qui les a éprouvées y deviendra sensible : mais ces faits eux-mêmes rentrent dans la loi. Si ces facultés, une fois nées, sont trop souvent, trop con-

1. La routine est-elle, comme le veut Alb. Lemoine (p. 77), « un mauvais usage de l'habitude par la volonté » ? ou n'est-elle pas plutôt l'habitude elle-même, en tant que l'effort ne s'y joint plus ? Nous penchons vers cette seconde opinion.

stamment sollicitées, elles s'émousseront à la longue, et auront besoin, pour se réveiller, de certaines intermittences. La sensibilité elle-même est susceptible de devenir un tic, une routine : elle s'appellera alors *sensiblerie* : c'est l'affectation des formes externes de la sensibilité, lorsque le ton intérieur n'y est plus. A ce point de vue, il est important de ne point abuser des émotions du cœur, de peur d'en tarir la source.

Limites de l'habitude. — Quelque vertu qu'ait l'habitude pour activer et fortifier l'usage de nos facultés, cette vertu elle-même a une limite. D'une part, nous venons de le voir, elle a besoin de s'alimenter sans cesse à la source de la volonté. D'autre part, elle a dans nos facultés mêmes un point maximum qu'elle peut atteindre, mais non dépasser.

Le plus grand ennemi de l'habitude est l'habitude même. Au delà d'un certain degré, le lutteur et l'athlète ne peuvent plus acquérir de force musculaire. Au delà de certains tours, le gymnaste ne peut plus se surpasser lui-même. Il y a une certaine hauteur au delà de laquelle, malgré l'exercice le plus prolongé, il n'est plus possible de sauter. En effet, plus les changements deviennent considérables, plus ils rencontrent de résistance de la part des autres habitudes accumulées. L'adaptation devient de plus en plus difficile. Dès que le changement devient destructif de certains organes dans la limite de leurs fonctions nécessaires, il devient impossible de le pousser plus loin. (Léon Dumont.)

De là une nouvelle loi remarquée par le même psychologue : « L'habitude lutte contre l'habitude. »

En effet, les habitudes établies résistent à l'introduction d'habitudes nouvelles. Chassez le naturel, il revient au galop. La nouvelle habitude est continuellement menacée, attaquée par le retour de son adversaire; et, si elle ne trouve du secours, elle résiste de moins en moins.

Deux espèces d'habitudes. — On distingue deux sortes d'habitudes : les habitudes *passives* et les habitudes *actives*.

En réalité, on peut contester qu'il y ait des habitudes qui ne soient que passives : car il n'y a pas dans l'homme une seule passion qui ne suppose l'action; même lorsque nous subissons l'action des causes étrangères, il faut qu'il y ait réaction de notre part : car un être mort et inerte ne sent pas. Mais

on convient d'appeler passifs les faits dont la cause principale est hors de nous, et actifs ceux dont la cause principale est en nous-mêmes.

Habitudes passives. — En conséquence, les habitudes passives sont celles qui naissent des sensations *continues* et *répétées*.

1° Les impressions intérieures et organiques tendent à devenir des habitudes du tempérament et à influer sur notre bien-être ou notre malaise, mais elles cessent d'être senties en elles-mêmes.

2° Le tact passif s'habitue également aux impressions externes, et on n'est plus sensible aux variations de la température; c'est ainsi qu'on se fait au climat.

3° Les odeurs s'affaiblissent graduellement. (Voy. plus haut la citation de Montaigne.)

4° Les saveurs de même s'évanouissent non seulement par la continuité, mais par la répétition. Le goût s'habitue aux irritants factices les plus forts et se paralyse sous leur action.

5° Les sons présentent le même phénomène, si on ne considère que le côté affectif ou sensitif. On s'habitue à tous les bruits : un homme d'études finit par travailler au milieu du bruit le plus fort.

6° L'habitude ne paraît pas affaiblir l'impression des couleurs, parce que la couleur est plus près de la perception que de la sensation. Cependant, si on fixe longtemps les yeux sur une même couleur, au point de se fatiguer, et qu'ils se portent ensuite sur un mélange de cette couleur avec d'autres, on cessera de la voir.

Habitudes actives. — Les habitudes actives sont celles qui naissent de la répétition des actes.

Or, l'habitude produit sur les actes trois effets distincts (Alb. Lemoine, p. 30) :

1° Elle augmente absolument la puissance d'une faculté.

2° Elle l'accroît sous la forme spéciale et déterminée sous laquelle s'est exercée cette faculté.

3° Elle accroît en elle le besoin de s'exercer de nouveau.

En un mot, accroître le *pouvoir*, l'accroître dans une *direction* déterminée, enfin la transformer en *besoin* : tels sont les trois

effets de l'habitude active. On les remarque, soit dans les *habitudes de l'intelligence,* soit dans les *habitudes de la volonté,* et même jusqu'à un certain point dans les *habitudes de la sensibilité.*

Habitudes de l'intelligence. — Toutes nos facultés intellectuelles se perfectionnent par l'exercice : toutes sont augmentées dans leur puissance, développées dans la direction qu'elles ont prise et transformées en besoin.

Les perceptions, par exemple, se perfectionnent sans aucun doute par l'exercice, puisque l'œil apprend à voir et l'oreille à entendre; mais elles se perfectionnent dans un sens donné. Le peintre apprendra à voir les formes, s'il est surtout dessinateur, ou les couleurs, s'il est surtout peintre. L'oreille d'un orateur remarquera les intonations, celle d'un musicien les modulations, et ainsi de suite. Enfin, ce sera un besoin de voir et d'entendre. Il en sera de même des autres facultés.

De toutes les facultés intellectuelles, celle qui a le plus de rapports avec l'habitude est la mémoire. On a dit que la mémoire est une habitude. D'autres ont dit que l'habitude était une mémoire. La vérité est qu'il y a une part commune entre les deux faits, et que nulle autre de nos facultés intellectuelles ne doit autant à la répétition des actes.

Les lois de l'habitude dans l'intelligence ne sont, au reste, que les lois de l'association des idées (47 et suiv.).

Habitudes de la volonté. — Il faut distinguer les habitudes *volontaires* et les habitudes *de la volonté.* Les habitudes volontaires sont celles que ma volonté impose à mes autres facultés; les habitudes de la volonté sont celles qu'elle contracte elle-même. Mais ici une difficulté s'élève :

Si l'habitude est semblable à l'instinct par sa nature et n'en diffère que par son origine, la volonté ne va-t-elle pas en s'amoindrissant jusqu'à disparaître ? (Alb. Lemoine, *l'Habitude et l'Instinct,* p. 61.)

Pour répondre à cette difficulté, il faut distinguer encore deux cas : celui où la volonté se modifie sous l'action du dehors, — et dans ce cas les habitudes de la volonté sont en quelque sorte involontaires, — et le cas où la volonté, par la continuité de son propre effort, se transforme elle-même en habitude.

Si la volonté elle-même, loin d'échapper à l'habitude, en subit la loi, ne perd-elle pas sa liberté à mesure qu'elle accepte l'habitude?

Or, dans ce dernier cas, la transformation de l'acte volontaire en acte habituel ne détruit en rien le caractère essentiel de l'acte volontaire.

En effet, dit Alb. Lemoine, la répétition d'un même acte n'altère en rien la nature essentielle de la puissance qui l'exécute ; elle rend seulement l'acte plus facile et l'agent plus apte à le reproduire. La répétition d'une même volition ne transforme pas davantage la nature intime de la volonté libre : l'habitude de vouloir n'amoindrit pas plus la puissance de vouloir que l'habitude de penser n'amoindrit la puissance de penser. (*Ibid.,* p. 67.)

Force de l'habitude. — Cette question sera reprise dans la seconde partie de ce volume. Contentons-nous pour le moment de cette citation de Montaigne qui a peint avec une grande vérité la force de l'habitude : « C'est, dit-il, une violente et traistresse maistresse d'eschole que la *coutume.* Elle establit en nous peu à peu à la desrobée le pied de son autorité; mais par ce doux et humble commencement, l'ayant rassis et planté avec l'aide du temps, elle nous descouvre tantôt un furieux et tyrannique visage, contre lequel nous n'avons plus la liberté de haulsser seulement les yeux. Nous lui voyons forcer à tous les coups les règles de la nature.... Le principal effet de sa puissance, c'est de nous saisir et empiéter de telle sorte qu'à peine soit-il en nous de nous ravoir de sa prise et de rentrer en nous pour discourir et raisonner de ses ordonnances. »

Problèmes et exercices pratiques.

I. Les habitudes des sens. — 1° *Habitudes de la vision.* L'enfant; habitudes des formes et des couleurs : le peintre, le dessinateur; l'observation au microscope; 2° *habitudes de l'ouïe.* Le musicien : les tons, les demi-tons, les quarts de tons, les accords; 3° *habitudes du tact,* etc. (Voir la perception extérieure.)

II. Habitudes de la mémoire. — La mémoire des mots; développement de la mémoire par la pratique : mémoire de dates, mémoire des formules, etc. La mémoire n'est qu'une habitude.

III. — Habitudes de l'imagination. — Habitudes chez le poète; métaphores, antithèses, etc. Habitudes de composition : le poète dramatique, le musicien. Habitude d'entendre l'orchestre par l'imagination : Beethoven sourd. L'imagination géométrique : habitude de voir des choses dans l'espace ; la géométrie descriptive.

IV. Habitudes de l'abstraction et de la généralisation. — L'algèbre; la métaphysique.

V. Habitudes de raisonnement. — L'avocat, le jurisconsulte, le philosophe. Habitudes d'induction : les hypothèses, les généralisations rapides. (Exemples empruntés aux sciences.)

VI. Habitudes de la volonté. — Les vertus et les vices.

VII. Les habitudes sociales. — Les *mœurs*, les *modes*, *l'accent* dans les langues; les *langues* elles-mêmes; les *institutions*.

LEÇON XVIII

CONCLUSION DE LA PSYCHOLOGIE. — L'ESPRIT ET LE CORPS.

SOMMAIRE

Dualité de l'homme. — L'homme est composé de deux parties. l'*âme* et le *corps ;* le *moral* et le *physique*.

Retour sur la distinction des phénomènes de l'âme et des phénomènes du corps.

1° Les uns tombent sous les sens externes, et ne sont pas accessibles au sens intime; les autres sont aperçus par le sens intime et ne le sont pas par nos sens extérieurs.

2° Les uns sont susceptibles de mesure; les autres, non.

Dualité de l'âme elle-même. — L'âme elle-même est double. Les trois grandes facultés se dédoublent chacune en deux degrés : *sens* et *entendement ; appétits* et *sentiments*; *instinct* et *volonté*.

Les sens, les appétits, l'instinct se rattachent à la *vie animale*; l'entendement, le sentiment et la volonté à la *vie intellectuelle* et morale.

Après avoir achevé l'exposition et la description des facultés humaines, nous devons maintenant résumer dans des conclusions d'ensemble les données que nous avons présentées séparément et successivement.

L'homme, tel qu'il se présente à l'observation, paraît composé de deux parties distinctes : *l'esprit* et le *corps*, le *physique* et le *moral* : sa vie peut se dédoubler également en deux vies distinctes : la vie *animale* et la vie *intellectuelle et morale*.

Dualité de la nature humaine : l'esprit et le

corps. — On ne peut nier, en effet, que l'homme, considéré sous un certain rapport, ne soit une créature appartenant au règne animal, soumis aux mêmes besoins que les autres animaux, naissant, grandissant, mourant comme eux, et exposé, pendant qu'il vit, à un grand nombre d'infirmités et de désordres. Nul doute que le physique ne joue un très grand rôle dans sa vie. Dans les premiers temps de son existence, il ne participe guère plus que les autres animaux à la vie de l'intelligence et de l'âme ; dans les derniers temps de la vieillesse et de la décrépitude, le moral n'est souvent en lui qu'une ombre ou un souvenir. La maladie le réduit au même état . un simple désordre du cerveau ou des intestins peut faire, en quelques instants, une bête brute de cet être que la nature a appelé à comprendre ses merveilles et à vénérer son auteur.

Tel est l'homme que la Providence a *jeté nu sur la surface de la terre*, selon l'expression de Pline, et dont les *cris annoncent l'entrée à la vie en même temps que la souffrance*[1], qui ne diffère des animaux que par une organisation plus complexe, la beauté de la forme, la rectitude de la stature, l'agilité des mains, la sensibilité exquise du toucher.

Voilà donc un premier élément de la constitution humaine : le corps, l'organisation, la vie animale. Mais ce n'est pas là tout l'homme, ce n'est pas même là l'homme véritable : celui-ci réside tout entier dans une seconde partie, que l'on appelle communément l'âme, l'esprit, le moral, l'intelligence.

Nous n'avons pas à entrer ici dans les discussions spéculatives qui se sont élevées sur la nature de l'âme, mais nous devons rappeler quelques-unes des raisons les plus claires, les plus simples, les plus touchantes qui ont conduit à reconnaître dans l'homme une double nature, un homme double (*homo duplex*).

Il y a une différence telle entre les phénomènes de la vie intellectuelle et morale et ceux de la vie animale qu'on ne peut, sans manquer à toutes les lois de la méthode, les rapporter à un même principe. Voyez les fonctions du corps humain, elles se réduisent toutes à des phénomènes que les sens peuvent saisir, semblables aux phénomènes qui se passent dans

1. Allusion à un vers connu du poète latin Lucrèce.

toute espèce de corps : le sang circule, l'estomac digère, les glandes sécrètent, les muscles se contractent; tous ces phénomènes sont accessibles à la vue, au toucher, à l'ouïe, à l'odorat Le physiologiste et l'anatomiste peuvent les apercevoir par leurs sens, à la condition de pénétrer dans l'intérieur du corps vivant; et certaines expériences peuvent encore les reproduire aux sens sur le corps mort; mais le plus habile physiologiste, armé des instruments les plus délicats, pourra-t-il jamais rien saisir qui ressemble à une pensée, à un sentiment, à la joie ou à la tristesse, au plaisir ou à la douleur, même aux plaisirs et aux douleurs sensibles qui ont leur origine dans quelque action corporelle? Ainsi le chirurgien qui opère sur des parties malades ne connaît la douleur du patient que par ses cris; et les cris mêmes que les sens perçoivent ne sont que des bruits insignifiants par eux-mêmes, et qui ne nous déchirent que parce qu'ils sont le signe de douleurs cruelles que notre esprit devine, et dont notre cœur saigne par l'effet de l'imagination et de la sympathie. Nul homme ne peut connaître intérieurement son propre corps; qui de nous voit circuler son sang, digérer son estomac, respirer ses poumons? En revanche, nul homme ne peut pénétrer dans l'intelligence et dans le cœur de ses semblables. Pourquoi cette différence si ces faits sont du même ordre? Chacun devrait avoir conscience de sa digestion[1] comme de sa pensée, et l'anatomiste, avec son scalpel, devrait pouvoir analyser un syllogisme aussi bien que disséquer un muscle. On a quelquefois proposé d'ouvrir des cerveaux pour les regarder penser. A quoi servirait une telle expérience? Elle nous apprendrait peut-être qu'il y a tel ou tel mouvement du cerveau auquel sont attachées nos pensées; mais la pensée elle-même échappera toujours aux regards des plus pénétrants anatomistes. On prête à un médecin célèbre de notre siècle ce mot absurde : Je ne croirai à l'âme que lorsque je l'aurai rencontrée au bout de mon scalpel. Il fallait dire : Je ne cesserai de croire à l'âme que lorsque le scalpel pourra la toucher. Jusque-là il faut bien avouer que l'âme est quelque chose de distinc

1. On peut avoir conscience de la douleur qui accompagne une digestion pénible; mais le fait chimique et physique de la digestion ne peut être connu que par les sens.

du corps, puisque, à quelque profondeur que l'on pénètre dans l'intérieur des organes, on ne trouve rien qui lui ressemble

Ainsi, la première différence qui sépare dans l'homme les faits physiques des faits intellectuels et moraux, c'est que les premiers ne sont accessibles qu'aux sens *externes* (la vue, l'ouïe, le toucher, etc.), les autres ne le sont qu'au sentiment intérieur ou *sens intime*, par lequel nous sommes avertis de tout ce qui se passe en nous.

Voici une seconde différence. Lorsque j'examine les faits qui se passent dans la matière, j'observe qu'ils sont, en général, susceptibles de mesure, soit en nombre, soit en poids, soit en étendue. Toutes les sciences physiques ne sont que des opérations pour mesurer les phénomènes naturels, et les sciences exactes sont la théorie abstraite de ces mêmes opérations. Maintenant, n'y a-t-il pas d'autres faits qui ne peuvent être ni mesurés, ni pesés, qui, du moins, ne se mesurent pas par des nombres ou par le compas, et ne se pèsent dans aucune balance, quelque délicate qu'elle soit? Ce sont ces faits que l'on appelle les faits moraux. Nous appliquons, il est vrai, assez souvent à ces sortes de phénomènes des qualifications tirées de l'ordre sensible, mais c'est par analogie et par métaphore; et même ce langage figuré n'est pas sans inconvénient. On dit qu'un souvenir est *vif*, une pensée *forte*, un sentiment *profond*. Mais quel nombre donnera la mesure de cette profondeur, de cette vivacité, de cette force? Si vous parlez d'un sentiment sublime ou d'une noble pensée, vous échappez plus encore à la puissance du calcul; aucune formule ne représente la dignité, la noblesse, la délicatesse et leurs contraires. Ainsi les faits intellectuels et moraux non seulement échappent aux sens, mais ils résistent encore aux procédés d'appréciation dont les objets sensibles sont susceptibles.

Enfin l'âme se distingue du corps par la dignité, la noblesse, la supériorité des attributs. Qui mettra sur la même ligne un bon cœur et un bon estomac, la faculté de jouir par les sens et la faculté de se dévouer pour la vérité et pour la vertu?

Dualité de l'âme : deux classes de facultés : la vie animale, la vie intellectuelle et morale.

— Il y a donc deux parties dans l'homme : le corps et l'âme, mais l'âme elle-même est en quelque sorte double, comme l'homme lui-même; par un côté, elle tient au corps et est sous sa dépendance; par un autre, elle s'élève au-dessus. C'est ains qu'on oppose les *sens* à l'*intelligence*; les *appétits* et les *passions* aux *sentiments;* l'*instinct* à la *volonté*.

Les *sens* nous mettent en contact avec les choses externes; l'*intelligence* réfléchit sur les données des sens; les sens sont des *auxiliaires* nécessaires et les premiers de nos *instruments;* mais ce ne sont que des instruments. L'intelligence ou l'*entendement* est le *maître* qui les emploie, l'*artiste* qui les dirige. La réflexion est sans doute impossible sans observation, et l'observation a lieu par les sens; mais qu'est-ce qu'observer? C'est se servir des organes du corps comme d'instruments de la pensée; c'est les diriger selon les vues de la pensée même; c'est faire attention à leurs données; c'est réfléchir sur les faits présents, au lieu d'en recevoir passivement l'impression.

La dualité qui se manifeste dans l'intelligence se manifeste également dans la sensibilité. D'un côté, sont les instincts qui nous attachent aux plaisirs des sens; de l'autre, ceux qui nous portent aux plus pures jouissances de l'âme; d'une part, l'instinct de la nourriture, l'instinct de la conservation, l'amour de l'argent; de l'autre, l'amour du beau, le dévouement à la vérité et à la justice, l'amour des hommes. C'est cette lutte des instincts inférieurs de l'homme et de ses plus nobles penchants que les moralistes chrétiens appellent la *lutte de la chair et de l'esprit*. C'est au souvenir de cette lutte que saint Paul disait qu'il y a *deux hommes* en nous; c'est là cet *homo duplex* si profondément peint par cet apôtre et par saint Augustin. *Je sens*, disait saint Paul, *une loi qui est dans mes membres*, et *une loi qui est dans mon esprit*. La première est la loi du désir, de la passion, de la concupiscence; la seconde, la loi de la charité.

De même qu'il y a dans l'homme deux modes d'intelligence (les sens et la pensée), deux degrés dans la sensibilité (les appétits et les sentiments), il y a également dans l'homme deux modes d'activité : l'un fatal et aveugle, que l'on appelle l'*instinct;* l'autre libre et éclairé que l'on appelle la *volonté*. L'enfant,

dans les premiers mois de son existence, l'homme pendant son sommeil, le vieillard tombé en enfance n'obéissent qu'à la loi de l'instinct. Il en est de même à peu près de l'homme abandonné à la passion et qui ne sait point la réfréner; il devient l'esclave de ses sens et de ses vices. Par la volonté, au contraire, l'homme devient maître de lui-même; il dirige ses facultés, gouverne son corps et ses sens, agit pour un but déterminé et choisit les moyens qui servent à y conduire; il triomphe de sa propre nature et s'en crée, en quelque sorte, une nouvelle. C'est en elle que réside surtout ce qu'on appelle le *caractère*. C'est elle surtout qui, unie à une saine intelligence, fait la valeur de l'homme et sa dignité.

Il est inutile d'insister pour établir que ce qui commande dans l'homme est distinct de ce qui obéit, que la force par laquelle il se dirige lui-même et comprime ses mauvaises passions n'est pas la même que celle qui l'entraîne à l'aveugle, tantôt d'une manière irrésistible, comme dans les fonctions corporelles, tantôt de son propre consentement, comme lorsqu'il s'abandonne à ses appétits brutaux. Platon a tiré de cette opposition une belle preuve de la distinction de l'âme et du corps : « L'homme, dit-il, est une âme qui *se sert* d'un corps comme un ouvrier d'un instrument. Or, l'ouvrier est distinct de son outil[1]. »

Problèmes et exercices pratiques.

Montrer la distinction de l'âme et du corps, du physique et du moral dans toutes les branches de l'activité humaine.

1° **Art.** — Art sensuel et matérialiste; art idéal, moral et religieux.

2° **Religion.** — Religions sensualistes et matérialistes : le fétichisme, le polythéisme, l'anthropomorphisme. — Religions de l'esprit : le judaïsme, le christianisme.

Du rôle des sens dans les cérémonies religieuses. Exagérations des puritains.

3° **Ordre social et politique.** — L'homme considéré

1. Platon, dialogue du 1er *Alcibiade*.

comme *chose*, comme *bête de somme* (esclavage, servage). — Personnalité humaine : l'idée du droit.

4° **La famille.** — Polygamie et monogamie : rôle inférieur et servile de la femme chez les peuples non civilisés.

5° **Le corps et l'esprit** dans la vie sociale : l'agriculture, l'industrie, les arts manuels. Nécessité de relever le travail matériel par l'éducation, d'élever le niveau intellectuel et moral. Travaux de l'esprit : science, art, littérature. Fonctions relatives à l'âme, pédagogie, religion.

DEUXIÈME PARTIE

CHAPITRE PRÉLIMINAIRE.

Les pages qui vont suivre sont un essai pour traduire et comme pour transposer la psychologie de la théorie dans la pratique. Sans doute tout, dans la psychologie, n'est pas incontesté, et la psychologie de l'enfant, qui nous importerait le plus, est une science neuve. En outre, quand notre science serait parfaite, il resterait vrai que l'éducation est quelque chose de plus que cette science, que, comme tout ce qui est humain, et doublement, puisque c'est un homme qui la donne et un homme qui la reçoit, elle est faite d'imprévu et d'indéterminé. Les maîtres ont leur instinct, comme les mères, supérieur à toute pédagogie, et les enfants aussi ont le leur, dont les réactions mettent souvent notre théorie en défaut, de sorte que l'éducation est, plutôt qu'une science, un art, ou mieux : une vertu. Donc ces conseils, qui s'adressent à des maîtres, ne leur tiendront pas lieu de bonne volonté, de vigilance, d'affection, et ne leur enseigneront pas le moyen de faire un homme avec des théorèmes et des formules, comme on fait une machine. Mais la pédagogie est à l'éducation ce que la rhétorique est à l'éloquence. Si elle laisse fort à faire au tempérament de chacun et à son initiative, du moins elle peut venir en aide même aux mieux inspirés; car il y a quelqu'un qui a plus d'esprit que

Voltaire, c'est « tout le monde », et la pédagogie c'est, en matière d'éducation, l'expérience de « tout le monde » et de tous les siècles. — Quant à chercher dans la psychologie les principes de la pédagogie, c'est agir en gens qui, se défiant de la routine, tiennent à savoir le pourquoi de ce qu'ils font. La psychologie, dont nous avons dit qu'elle n'était pas achevée, est néanmoins assez riche de certitudes, et peut subir cette épreuve. Elle y gagnera, pour elle, d'ajouter à ces certitudes la suprême consécration d'une vérification expérimentale. — Unir la psychologie et la pédagogie, qui auraient dû n'être jamais séparées, c'est donc rendre à celle-ci son caractère scientifique, à celle-là son contrôle naturel, et aussi sa plus sûre utilité.

LEÇON PREMIÈRE

HYGIÈNE GÉNÉRALE. — HYGIÈNE SCOLAIRE.

SOMMAIRE

Nécessité de l'éducation physique.
Hygiène scolaire. — La maison d'école. La salle de classe, l'éclairage, le chauffage.
Le mobilier scolaire. — Les tables. Les livres.
Les maladies scolaires. — En particulier de la myopie.
Du surmenage. — Les hygiénistes prétendent que l'enfant travaille trop, trop tôt, et trop longtemps de suite.
De la sédentarité. — Remèdes : les colonies de vacances ; les récréations.
L'encombrement et les épidémies.
De la propreté.
De l'endurcissement physique. — Contre le froid, la douleur, le besoin.

Nécessité de l'éducation physique. — Avant d'appliquer la psychologie, appliquons la physiologie de l'éducation. C'est de l'hygiène et de l'éducation physique que nous voulons parler. S'il fut un temps où l'une et l'autre ne comptaient pas dans l'éducation, ce temps n'est plus. A l'éducation qu'Herbert Spencer appelle ascétique, et qui n'était souvent qu'une éducation négligente, a succédé une éducation soucieuse avant tout de la santé de l'enfant. Car la santé, comme l'a dit Fontenelle, est l'unité qui fait valoir les zéros de la vie ; c'est-à-dire que sans elle richesse, beauté, talent sont comme

s'ils n'étaient point. « Si la foudre, écrivait Horace Mann [1], fait une victime et cause un dommage d'un dollar, l'infraction aux lois physiologiques tue des millions d'hommes et anéantit des milliards de dollars. Point de bonheur, point de prospérité sans la santé. Dans la grande œuvre de l'éducation, notre condition physique doit être le premier objet de notre étude, il est le premier en tout cas dans l'ordre chronologique. » L'organisateur de l'éducation américaine parle en Américain, et ce sont des considérations utilitaires qu'il fait surtout valoir. Mais nous dirons aussi avec Rousseau : « Il faut que le corps ait de la vigueur pour obéir à l'âme.... Un bon serviteur doit être robuste. » C'est donc mal entendre l'éducation intellectuelle et l'éducation morale que de leur sacrifier l'éducation physique. Celle-ci est la condition de celles-là. Quant à ceux, s'il en est encore, qui fermeraient les yeux à cette vérité, et qui s'obstineraient à vivre comme de purs esprits, il leur arrivera souvent de devenir les esclaves de ce corps qu'ils refusaient d'abord de connaître; car, si le corps obéit quand il est fort, « plus il est faible, ajoute excellemment Rousseau, plus il commande. » Pascal avait encore mieux dit : « Qui veut faire l'ange fait la bête. »

Hygiène scolaire. — L'éducation physique est d'abord simplement négative et préventive. C'est l'hygiène. Et, comme l'école est un petit monde à part, il y a à côté de l'hygiène générale une hygiène que l'on appelle scolaire.

Ceux qui se chargent de l'éducation des enfants doivent avoir à tâche tout d'abord de ne point nuire à leur santé par les conditions matérielles où ils les font vivre. Et, dans l'éducation publique, cela seul est un problème. Mais c'est l'honneur de nos pédagogues contemporains de s'être dit qu'en cette matière rien n'était négligeable, et d'avoir considéré attentivement les données multiples de ce problème. C'est en particulier l'honneur des pédagogues de l'enseignement primaire, au point que lorsqu'il s'est agi récemment de réglementer l'aménagement des lycées et des collèges, on n'a trouvé rien de mieux que d'emprunter leurs règlements à nos écoles.

1. Sixième rapport publié au nom du bureau d'éducation de Boston.

Il faut d'abord que la maison d'école soit saine, sur un sol élevé, et que l'espace ne soit point ménagé surtout pour ce qui concerne la vie physique et les soins de propreté de ceux qui l'habitent. C'est affaire aux architectes sans doute. Lorsqu'il s'agit de la salle de classe, des prescriptions très précises viennent toutefois restreindre leur liberté. Nos règlements exigent une surface d'un mètre carré par élève avec une hauteur de 3 mèt. 30 à 4 mètres. Encore, avec ces dimensions et même avec de beaucoup plus grandes, la ventilation reste-t-elle nécessaire. La meilleure ventilation et la moins coûteuse consiste dans l'ouverture intermittente des fenêtres. Le maître doit profiter de toutes les récréations pour y procéder. C'est là un devoir très simple mais très strict qu'il a envers les poumons de ses élèves.

La question de l'éclairage est une de celles qui préoccupent le plus les hygiénistes. On comprendra pourquoi, quand nous parlerons de la vue des élèves. On hésite en France entre l'éclairage unilatéral et l'éclairage bilatéral. Dans l'éclairage unilatéral, si on en adopte le principe, la lumière doit arriver par la gauche, pour que l'élève n'ait pas l'ombre de sa main sur ce qu'il écrit. Et elle doit venir du nord, pour que maîtres et élèves n'aient pas à lutter sans cesse contre les rayons solaires. Quel que soit le mode d'éclairage, les fenêtres doivent être disposées assez haut, et *de façon à ce que l'élève qui occupe la place la moins favorisée puisse encore voir le ciel dans une étendue verticale de 30 centimètres environ*. En assignant à chaque élève sa place, le maître, qui n'a pas été l'architecte, peut avoir pour sa part à tenir compte de cette règle, et il laissera vide, s'il est possible, un banc mal éclairé. — L'éclairage artificiel lui crée de nouveaux soucis et de nouveaux devoirs. Que les élèves ne reçoivent pas une lumière trop intense ou vacillante. La fatigue des yeux peut résulter encore de l'entrecroisement des ombres et des faisceaux lumineux.

Le maître doit veiller en outre sur la température de la salle de classe, et, pour cela, se fier, plutôt qu'à sa propre appréciation, à l'appréciation impersonnelle du thermomètre. Seize degrés sont une bonne moyenne. Comment maintenir cette température par un temps froid sans multiplier dans l'atmosphère

les élements nuisibles, l'acide carbonique, et l'oxyde de carbone plus nuisible encore. Les meilleurs moyens de chauffage ne sont pas les plus économiques, et nos salles de classe sont pour longtemps encore condamnées au poêle. Pour que cette condamnation soit sans trop de gravité, on évitera que la fonte ne soit portée au rouge, auquel cas elle émet de l'oxyde de carbone. Puis, quelque perfectionné que soit l'appareil, on aura soin de ne pas le placer trop près des élèves ou de ne point placer les élèves trop près de lui. Dans les salles très vastes deux ou plusieurs appareils au lieu d'un assureraient une diffusion plus égale de calorique.

Le mobilier scolaire. — Notre salle est éclairée, aérée, chauffée. Occupons-nous du mobilier. Une table trop haute pour l'enfant lui fait remonter l'épaule droite; une table trop basse l'habitue à se pencher et à regarder de près. Un écartement exagéré entre la table et le banc amène le même résultat.

De là les règles suivantes : *Les dimensions totales et les dimensions de chaque partie des tables-bancs doivent varier selon la taille des enfants. — Entre la table et le banc, il faut que la distance horizontale soit nulle, c'est-à-dire que la perpendiculaire abaissée du bord de la table rencontre le bord du banc*[1]. Disons enfin qu'un banc sans dossier inviterait le corps à s'affaisser, surtout lorsque l'élève cessant d'écrire pour écouter n'a plus les coudes appuyés sur la table.

L'instituteur qui a le choix des livres à mettre entre les mains des élèves a encore là une occasion de se montrer bon hygiéniste. L'épaisseur des pleins (1/4 de millimètre au moins), la hauteur des lettres (1 millim. 1/2), et, ce qui est au moins aussi important, la séparation des lettres, des mots, la hauteur des interlignages (2 millim. 1/2), empêchant les lettres de s'enchevêtrer et de se confondre, telles sont les conditions indispensables à l'hygiène des yeux. Refuser tout livre qui, tenu verticalement et éclairé par une bougie placée à la distance d'un mètre, ne peut être lu avec une vue normale à 80 centimètres. — Les notes trop nombreuses au bas des pages, outre

1. V. Arnould, *Nouveaux éléments d'hygiène*, p. 1179. C'est à cet excellent ouvrage que nous empruntons toutes les règles que nous formulons.

qu'elles sont le plus souvent en caractères microscopiques, provoquent un voyage incessant de l'œil qui devient pour lui une fatigue analogue à celle que le texte interrompu, puis repris, cause à l'esprit. — Enfin il n'est pas jusqu'à la couleur du papier qui ne soit pas indifférente. Un fond d'un blanc éclatant finit par éblouir. Une teinte jaunâtre doit être préférée pour les livres classiques, pourvu qu'on ne l'achète pas par une qualité inférieure du papier. — De même le tableau noir doit toujours présenter une surface mate. — De même les cartes murales ne devraient jamais être vernies, si on trouvait un autre procédé que le vernis pour les préserver de l'usure.

Les maladies scolaires. — De bonnes tables et de bons livres sont des remèdes préventifs contre les maladies scolaires. Car ce terme existe. — A nos écoles, à nos méthodes de faire que la chose cesse d'exister.

Parmi les maux dont on rend l'école responsable sont les déformations, en particulier l'inégale hauteur des épaules. Si la faute est parfois au mobilier, elle est plus souvent à l'écriture anglaise, surtout quand, en vertu de je ne sais quel principe, on force les enfants à tenir leur cahier droit. Pour incliner l'écriture en effet, il faut tenir ou le corps ou le papier penché, et il vaudrait mieux que ce fût le papier.

La myopie est la maladie scolaire par excellence. On divise les myopies en acquises et héréditaires. Mais les myopies héréditaires elles mêmes ne se développent qu'à partir d'un certain âge, sous l'influence des études, et un médecin allemand a pu formuler les conclusions suivantes :

1° Dans les écoles rurales, les myopes existent à peine; leur nombre augmente avec la progression des exigences et atteint son maximum dans les gymnases;

2° Le nombre d'élèves myopes augmente depuis la plus petite jusqu'à la plus haute classe, dans tous les établissements, et d'une manière à peu près continue;

3° La moyenne de la myopie s'accroît de classe en classe, c'est-à-dire que les myopes le deviennent de plus en plus [1].

C'est par mille précautions, outre celles dont nous avons

1. V. Arnould, *Nouveaux éléments d'hygiène*, p. 1193.

parlé à propos du mobilier, que le maître arrêtera l'envahissement de la myopie. Il recommandera à ses élèves de ne pas lire au lit, en voiture; il les exercera progressivement à regarder et à lire de plus en plus loin. Mais, quelque précaution qu'il prenne, lire et écrire fatiguent à la longue l'œil le plus sain. Cet organe a besoin, comme les autres, de repos. Fermer de temps en temps les livres, les cahiers, parler et faire parler, voilà le moyen de reposer les yeux, et aussi de procurer à l'esprit une utile diversion. Ce sera faire du même coup de la bonne hygiène et de la bonne pédagogie.

Le maître doit aux autres sens de l'élève la même sollicitude. Il arrive plus souvent qu'on ne croit que l'enfant a l'oreille dure. On le mettra plus près de la chaire, et on empêchera à tout prix qu'il ne prenne son parti de ne pas entendre. De même on combattra par de l'attention presque tous les défauts de prononciation, et jusqu'au bégaiement. Il importe d'habituer les élèves à articuler, à ne pas laisser tomber la voix à la fin de la phrase, à ne pas chanter en parlant. Il faut donc faire parler les élèves et beaucoup. Car c'est en parlant qu'ils apprendront à parler. La musique sera parfois aussi une excellente médication, elle sera toujours une utile éducation pour les organes de la voix.

Du surmenage. — Mais il y a quelque chose de pire que la faiblesse d'un organe, c'est l'affaiblissement de tout l'organisme, et d'aucuns en rendent, dans certains cas, l'école responsable. Ce sont les migraines d'abord, puis les névroses. Nous touchons à la question du surmenage si ardemment discutée dans ces derniers temps.

L'enfant travaille trop tôt, dit-on. On s'occupe de fixer un âge minimum pour le travail dans les usines et les ateliers. Mais croit-on que le travail cérébral soit moins fatigant que le travail musculaire? Un fermier sait très bien que faire labourer trop tôt ses bêtes c'est perdre du travail et de la force pour l'avenir. Nous ne faisons même pas ce calcul de prévoyance quand il s'agit de nos fils, et nous nous réjouissons de pouvoir montrer ces petits phénomènes qu'on appelle des *enfants prodiges*, sans penser que cette précocité cérébrale ou bien est l'effet d'un état maladif, ou bien en sera la cause. Il va sans dire que le maître n'encouragera pas cette imprudente vanité des parents, et que, pour son propre compte, il retiendra, quoiqu'il lui en coûte, l'élève trop zélé, pour que l'effort reste mesuré à l'âge.

L'enfant, ajoute-t-on, travaille trop longtemps de suite. Les classes prolongées, les études venant immédiatement avant ou immédiatement après les classes tendent à l'excès son attention. Aussi cède-t-elle le plus souvent. L'enfant éprouve le besoin d'étirer ses membres et son esprit. Ceux qui ont trop exigé de lui n'ont réussi qu'à faire naître à la fois la fatigue et l'indiscipline. — Disons qu'il est facile de remédier à ces inconvénients et que la chose est déjà faite. La tendance actuelle de nos règlements est d'abréger la durée des classes ou d'intercaler des quarts d'heure de repos entre les heures de travail. Sans toucher aux règlements, le maître peut atténuer les effets d'une classe trop longue en variant les exercices. L'attention se renouvelle en changeant d'objet. Puis certains exercices sont par eux-mêmes une récréation, s'adressant aux sens, excitant un plus vif intérêt, ou simplement ayant quelque nouveauté. Un maître habile a donc à sa disposition de bons moyens de tromper la fatigue, et de prévenir là où un autre aurait à réprimer.

Non seulement l'enfant travaille trop tôt et trop longtemps de suite, mais en définitive il travaille trop : voilà contre nos écoles le dernier grief de certains hygiénistes, et qui dispense de tous les autres. Il est certain qu'il se commet, entre autres excès, des excès de travail. C'est à l'École polytechnique, c'est à l'École normale supérieure par exemple. La faute en est au régime de concours et d'examens sous lequel nous vivons, et cela durera tant que, dans nos sociétés démocratiques, on n'aura rien trouvé de mieux pour opérer entre les intelligences une sélection. On pourra sans doute réduire les exigences des programmes. Mais la concurrence fait ici, plus que le programme même, le niveau de l'examen. Nous ne nions point que les modestes examens de l'enseignement primaire ne soient eux-mêmes l'occasion d'excès moindres, mais analogues. Cela arriverait moins toutefois si l'élève n'avait jamais à rattraper le temps perdu, et ne prétendait pas s'assimiler en trois mois

la nourriture de trois années. C'est donc aux gens ici que l'hygiène doit s'en prendre plus souvent qu'aux règlements. Nous avouerons encore qu'il y a beaucoup d'heures gaspillées dans nos classes, et qu'il serait possible de faire la même chose en moins de temps. Mais il faut compter avec les retardataires qu'un enseignement démocratique n'a le droit ni d'éliminer ni de négliger. Les queues de classe sont un mal qui est la conséquence et la condition d'un bien : le don fait à tous de l'instruction. Disons encore qu'une place suffisante n'a pas toujours été faite à l'éducation physique qui est la contre-partie de l'éducation intellectuelle, aux exercices du corps qui, alternant avec les exercices de grammaire, délassent l'esprit en même temps qu'ils fortifient les muscles. Nous redirons cela dans notre prochain chapitre. Mais quand nous l'aurons dit et redit, nous dirons aussi qu'il n'y a pas tant de surmenage qu'on veut bien le prétendre, qu'il faut sans doute que les hommes commencent par être de bons animaux, selon l'expression de Spencer, mais que l'éducation humaine ne doit pas pour cela ressembler à un élevage, qu'elle a ses exigences à elle, et que ce n'est vraisemblablement pas aller contre la destination de l'homme que de cultiver en lui la pensée.

Il n'en est pas moins heureux que les hygiénistes nous aient apitoyés sur le sort de nos enfants. Un excès préserve d'un autre. Et on a toujours le droit d'être trop prudent pour autrui. Quelle est la juste mesure de travail intellectuel dont les enfants sont capables? Cela dépend des enfants, des âges, des pays, des aptitudes, des ambitions aussi. La règle des trois huit (huit heures de sommeil, huit heures d'exercices physiques ou de repas, huit heures de classes et d'études) fixe une moyenne que l'on peut dépasser, et plus souvent ne pas atteindre. Il est bon toutefois que le maître l'ait présente à l'esprit, sans s'y asservir.

De la sédentarité. — A en croire certains hygiénistes, ce qui est plus désastreux pour la santé que le travail, même excessif, c'est la vie sédentaire qu'il entraîne. Cela n'est vrai que pour les écoles des villes, comme cela est vrai pour leurs magasins, leurs bureaux ou leurs ateliers. Mais on doit à l'enfant ce qu'on ne doit pas à l'homme; et voilà pourquoi de généreuses initiatives procurent aux enfants pauvres des voyages de vacances, à d'autres plus jeunes et plus chétifs des séjours au bord de la mer ou dans les montagnes. Ce sont les *colonies de vacances*, une des plus merveilleuses inventions de la charité contemporaine. L'école qui peut en faire profiter quelques-uns de ses élèves étend son rôle social et n'est plus seulement l'école. Qu'importe, pourvu que le bien soit fait, à condition toutefois qu'il soit fait avec discrétion et qu'on ne déshabitue pas l'enfant d'aimer le misérable foyer auquel pour quelque temps on l'arrache.

D'ailleurs, quelle que soit la provision de santé faite pour l'année par un mois ou deux de grand air et de liberté, le mieux, pour qu'elle ne s'épuise pas, est de la renouveler à petites doses et au jour le jour. De longues récréations dans de larges espaces y suffiraient peut-être. Si force est bien de se contenter du temps et de l'espace que l'on a, du moins les maîtres doivent-ils tenir les récréations pour sacrées, sacrées comme la santé des élèves, et imaginer d'autres moyens disciplinaires que celui qui consiste à les supprimer ou à les transformer en subtiles tortures pour le corps. Car notre discipline, qui a rejeté les châtiments corporels, serait inconséquente si elle laissait subsister un des pires, et le plus malsain de tous : l'immobilité. Condamner l'enfant à rester à genoux, au piquet, ou à copier à la hâte cent ou cinq cents vers sont de vrais châtiments corporels. Il faut inventer autre chose : efforts supplémentaires de mémoire, exercices physiques, plus réguliers et plus fastidieux, comme les pelotons de discipline de nos régiments, tout enfin plutôt que l'immobilité, sous quelque forme qu'elle se présente et de quelque nom qu'on l'appelle.

L'encombrement et les épidémies. — L'hygiène fait à nos écoles un dernier reproche. Elles sont des lieux de réunion souvent trop peuplés. Or l'encombrement cause un véritable empoisonnement mutuel. De plus elles deviennent, en cas d'épidémie, des foyers de contagion. Cela est vrai. Mais nous avons déjà dit que nos classes seraient vastes. On n'entassera donc pas les enfants dans un air vicié. Si l'état de l'un deux fait naître le soupçon d'une maladie contagieuse, il sera, sans rémission, éloigné de ses condisciples. Dans une école autour

de laquelle rôde une épidémie le maître diminuera la tâche des élèves, afin de leur laisser toutes leurs forces pour la résistance au mal qui devient la grande affaire. L'école envahie, son double devoir sera de ne rien dissimuler et d'éviter pourtant toute panique. Pour le diagnostic que suppose cette police sanitaire d'une école autant que pour les premiers soins que réclament certains cas urgents, quelques connaissances de médecine courante sont indispensables au maître. Elles font partie de ses connaissances professionnelles. Mais il ne se fera pas d'illusion sur leur portée, et ne se substituera pas au médecin. Cela dépasserait à la fois son devoir et son droit.

De la propreté. — Nous avons dit comment l'école pouvait ne pas nuire à la santé des élèves. Il reste qu'elle y serve. Elle le fera de bien des manières. Nous parlerons bientôt des exercices physiques. Mais l'école doit d'abord enseigner le respect du corps, et déraciner cette idée qu'on a le droit de se nuire à soi-même. Il y a des *péchés physiques*, comme dit Spencer. Il y a aussi des vertus physiques. La propreté est l'une d'elles, « la propreté, cette sainteté, disait-on jadis; cette santé visible, a dit Hufeland; la propreté qui est au corps ce que la décence est aux mœurs, a écrit Bacon, et ce que l'amabilité est à l'âme, ajoute La Rochefoucauld [1]. » Il faut l'enseigner aux enfants qui ne l'auraient pas apprise chez eux. Une surveillance paternelle, maternelle à ce sujet n'est au-dessous de la tâche d'aucun maître.

De l'endurcissement physique. — Le courage est, pour une grande part aussi, une vertu physique. On endurcit le corps pour lui-même, mais l'âme profite de cet endurcissement, et y acquiert plus de force de résistance et plus d'audace. Locke avait poussé trop loin la théorie de l'endurcissement. Spencer, par réaction, se fait l'esclave des appétits et des sensations de l'enfant. Il a raison quand il recommande de tenir compte des tempéraments, et quand il écrit que « beaucoup d'enfants sont si bien endurcis qu'ils s'en vont de ce monde. » Mme de Sévigné avait dit de même : « Si votre fils est bien fort, l'éducation rustaude est bonne; mais, s'il est délicat, je

1. Ph. Daryl, *La Renaissance physique*, p. 9.

pense qu'en voulant le faire robuste, on le fait mort. » Toutefois, à entendre Spencer, il faudrait à l'enfant une telle variété de vêtements et de mets que les riches seuls réussiraient à vivre.

Nous croyons que, loin de surexciter ainsi par une sollicitude tracassière la sensibilité physique de l'enfant, l'éducation doit tendre à l'émousser, disons le mot, elle doit endurcir. Endurcir contre le froid d'abord. Et ici, comme souvent, endurcir consiste à ne pas amollir. « L'enfant n'est pas frileux, écrit un hygiéniste [1], mais il le devient aisément; et, quand il l'est devenu, il remonte difficilement cette pente, et sa santé court des périls de tous les instants. » Plutarque avait bien raison de dire : « Je connais des pères qui, pour trop aimer leurs enfants, en sont réellement les ennemis. » — Après l'endurcissement contre le froid, l'endurcissement contre la douleur. « Tout ainsi que l'ennemy se rend plus aspre à nostre suite, ainsi s'enorgueillit la douleur à nous voir trembler sous elle. Elle se rendra de bien meilleure composition à qui lui fera teste [2]. » Pour exercer l'enfant à lui faire tête, on prendra garde de s'attendrir sur ses bobos, ce qui sollicite sa propre attention et paralyse les réactions instinctives de son organisme. Plus tard on mettra son amour-propre de la partie. Le grand air, les exercices, les coups échangés feront le reste. — Enfin il s'agira d'endurcir l'enfant contre les besoins que le plus souvent nous lui avons donnés. On lui apprendra à se priver du superflu; et ce sera, en même temps que lui rendre peut-être service pour l'avenir, l'habituer à s'affranchir de toute habitude et à se vaincre lui-même. Là est le sens profond des privations systématiques imposées par les religions. Elles sont une marque de soumission morale. Et elles sont aussi l'art de rester maître de soi en disciplinant les appétits et en reprenant sur eux, à heure fixe, le dessus. Disons en outre que la *sobriété*, quand elle ne serait pas l'apprentissage d'autres vertus, serait elle-même une vertu. Ici l'éducation physique et l'éducation morale se soutiennent et se pénètrent.

1. Fonssagrives, *Éducation physique des garçons*, p. 53.
2. Montaigne, *Essais*, I, 12.

LEÇON II

GYMNASTIQUE ET JEUX [1].

SOMMAIRE

Bienfaits de l'exercice. — Que l'éducation de la volonté s'y mêle à l'éducation du corps.
De la gymnastique. — Distinction des exercices naturels et des exercices artificiels. Histoire de la gymnastique en France. Rapport de M. Marey sur la réforme des programmes de gymnastique. Griefs des hygiénistes contre la gymnastique aux appareils et contre les exercices de plancher.
Du jeu. — Que le plaisir est un tonique.
De la méthode dans l'éducation physique. — Tenir compte de la force, de l'âge, du sexe. Règles diverses. Le plein air. Du rôle des maîtres dans les jeux.
Des différents jeux. — En particulier des jeux académiques · escrime, équitation, danse, natation. La marche. Du travail manuel et des exercices militaires comme exercices physiques.
Du sport.

Bienfaits de l'exercice. — L'homme a besoin d'exercice, comme il a besoin de sommeil, comme il a besoin de nourriture. L'immobilité est pour lui le plus intolérable des supplices. A plus forte raison pour l'enfant. Et cependant le goût de l'exercice peut se perdre. L'exagération de la discipline scolaire accomplit peu à peu ce miracle de supprimer un instinct. Les organes moteurs deviennent moins exigeants, mais aussi la circulation plus lente et la respiration plus courte. L'enfant s'étiole. Il se prend quelquefois alors pour les occupations sédentaires, pour la lecture en particulier, d'une passion dont on a le tort de se réjouir. Car il y a un âge pour toutes choses, et il doit y en avoir un pour les muscles, en supposant même, ce qui est faux, que l'adulte n'ait pas lui aussi à les entretenir. Un certain dédain de la force physique a pu être à la mode. De cette mode il n'est plus question. Car on s'est aperçu que la vigueur de l'âme n'était pas nécessairement en raison inverse de celle du corps. Au contraire l'exercice, même violent, n'est pas seulement d'une bonne hygiène physique, mais d'une bonne hygiène morale. Car il y a des qualités morales que la lecture et la réflexion ne développent pas, et ce sont celles qui font l'homme d'action, c'est l'audace, la résistance à la fatigue, le sang-froid devant les difficultés et devant les dangers. Outre qu'une vie physique intense donne plus de ton à l'âme entière, elle aura fourni des occasions aux différentes manifestations de notre énergie, et chacun sait que, sans ces précieuses occasions de se dépenser, une faculté, comme un organe, s'atrophie. Donc ce n'est pas seulement d'éducation du corps, c'est d'éducation de la volonté qu'il s'agit ici. Il y a parfois de l'audace à sauter, il y a de l'émulation dans une course, il faut du sang-froid au trapèze. Beaucoup de jeux développent l'esprit de solidarité, quelques-uns même l'esprit de discipline. Tous reculent les limites au delà desquelles la fatigue s'avoue et la volonté cède. Il ne faut pas le dire trop haut de peur de décourager « les bons élèves », il est cependant vrai que les premiers aux jeux ont autant de chances de réussir dans la vie que les premiers de la classe. Mais pourquoi les bons élèves n'ajouteraient-ils pas ces chances-là à celles qu'ils ont déjà, surtout quand ces chances sont en définitive des vertus. — Allons plus loin, les exercices physiques sont en un autre sens la sauvegarde de la moralité enfantine. En occupant l'activité on prévient les suggestions vicieuses de l'imagination, on tient l'enfant en haleine, et on ne lui laisse pas le temps des rêveries malsaines. Il faut réussir à le solliciter assez vivement pour qu'il n'écoute pas les sollici-

1. Consulter surtout Lagrange, L'*Hygiène de l'exercice*.

tations encore indécises de ses sens, et pour que l'attrait de ce qui est permis le protège contre l'attrait de ce qui est défendu.

De la gymnastique. — On fera donc et on fera faire de l'exercice. Mais quel exercice? Il y a les exercices naturels et les exercices artificiels. Ceux-ci cherchent la difficulté à vaincre. Ils font appel à l'effort. Ils sont des méthodes de perfectionnement. C'est à eux qu'il faudra demander de faire, sinon l'éducation physique de tout le monde, du moins celle des sujets d'élite. La marche, la course, la natation sont des exercices naturels, et aussi les jeux en plein air. La gymnastique avec engins est un système d'exercices artificiels.

La gymnastique en France a une histoire qui, comme beaucoup d'histoires, se résume en deux mots : grandeur et décadence. Cette histoire est d'hier. La gymnastique était un honneur au commencement du siècle en Suisse, en Allemagne, en Danemark et en Suède. Amoros l'introduisit en France en 1816, et devint bientôt colonel directeur d'un gymnase normal et inspecteur des gymnastiques militaires. C'était en effet de gymnastique militaire qu'il s'agissait d'abord. Mais l'université fut à son tour conquise à la gymnastique. Un décret de 1854 la rendit obligatoire dans l'enseignement secondaire. Un second décret en 1869 lui ouvrit l'enseignement primaire. Une loi enfin, en 1880, assurait l'exécution des décrets précédents. On fondait alors de grandes espérances sur la gymnastique pour la régénération physique de notre pays. On comptait sur elle pour faire des muscles méthodiquement, scientifiquement, et, qui plus est, rapidement. C'était de l'exercice concentré, économe d'un temps si précieux et si disputé. En outre elle devait guérir toutes les déformations. Le premier professeur de gymnastique venu était un orthopédiste. Il y avait aussi une gymnastique esthétique procurant aux jeunes filles la force et la beauté. On l'appelait la callisthénie. Enfin la gymnastique eut, comme on l'a dit, ses pédants qui semblaient avoir entrepris de nous faire croire qu'on ne peut mouvoir les bras et les jambes que d'après des principes.

Cet excès de réglementation nuisit à la gymnastique. Une réaction se fit en faveur des mouvements libres et des exercices naturels. Une commission fut nommée en 1887 pour reviser les programmes de la gymnastique dans l'enseignement primaire, et le rapport de cette commission est en définitive la condamnation de la gymnastique, entendons de la gymnastique avec appareils. Qu'il nous soit permis de citer les principaux passages de ce rapport signé par un grand physiologiste contemporain, M. Marey[1] :

Les expériences physiologiques ont démontré que les exercices corporels, suivant la manière dont ils sont pratiqués, produisent des effets très différents, tantôt ne modifiant que le système musculaire et tantôt transformant l'organisme tout entier.

Quand un sujet s'applique à produire de grands efforts, comme dans l'acte de soulever de lourds fardeaux, dans les luttes corps à corps, dans les rétablissements au trapèze, il développe ses muscles en grosseur et devient capable d'efforts statiques d'une intensité surprenante, mais cette aptitude est peu utile dans la pratique de la vie; elle ne prépare point à produire un travail soutenu.

Une gymnastique toute différente consiste à faire travailler les muscles au moyen de mouvements rapides, étendus et fréquemment répétés. Elle recourt pour obtenir ces effets à des exercices qui peuvent être extrêmement variés, mais toujours attrayants : jeux, courses, escrime, canotage, etc. Sur le sujet qui se livre à cette gymnastique, les muscles se développent en longueur aussi bien qu'en diamètre, et acquièrent une aptitude toujours plus grande à produire du travail mécanique.

Ces exercices ont un autre effet plus important encore : ils impriment de profondes modifications aux fonctions organiques, à la respiration, à la circulation du sang, aux sécrétions.

Sous leur influence, la respiration gagne en profondeur et diminue en fréquence; la circulation pulmonaire se fraye des voies plus larges; l'essoufflement et les palpitations du cœur cessent de se produire, même après des exercices violents.

Ces effets, bien connus des praticiens qui les désignent sous le nom d'entraînement, ne peuvent être obtenus que par le travail lui-même, et surtout en faisant agir les grandes masses musculaires des membres inférieurs. De sorte que la course, le saut et les divers jeux athlétiques auxquels l'enfant se livre avec tant de plaisir sont précisément les meilleurs moyens de lui faire acquérir le développement complet de ses aptitudes physiques.

. . . .

Qu'un homme astreint à une vie sédentaire s'ingénie à entretenir l'activité de ses muscles au moyen du trapèze et des haltères, cela se conçoit; mais qu'on ne condamne point à ce régime des enfants

1. V. *Musée pédagogique*, fascicule 77.

qui, au sortir des classes, ont besoin de grand air, de mouvement de gaieté et de bruit.

Sur des jeunes gens formés déjà aux exercices du corps, l'emploi de certains agrès peut rendre des services et compléter les effets de la gymnastique sans appareils en donnant aux membres supérieurs plus d'égalité d'action, plus de force et un développement musculaire en harmonie avec celui que la course aura fait acquérir aux membres inférieurs.

Du reste il ne faut pas d'appareils bien compliqués pour habituer l'enfant à grimper, à se tenir en équilibre, à vaincre le vertige, à acquérir enfin la force et l'adresse qui lui seront utiles pendant toute sa vie.

Le système musculaire s'adapte aux conditions spéciales dans lesquelles il travaille et acquiert, par chaque genre d'exercice, l'aptitude à le mieux exécuter. Le coureur, le boxeur, le rameur, chacun a son développement musculaire caractéristique en rapport avec l'exercice qui lui est familier et que rien ne peut lui faire acquérir, si ce n'est la course, la boxe ou le maniement de l'aviron.

De même, la pratique du trapèze, des haltères, des barres parallèles, etc., fait de brillants gymnasiarques, mais ne prépare ni à l'escrime, ni aux longues marches, ni aux sauts. Il faut donc, parmi les exercices auxquels on soumettra les enfants ou les jeunes gens, choisir ceux qui sont directement utiles. Or chacun a besoin de savoir courir, franchir un obstacle, fournir une longue étape, nager, grimper à une échelle, à un arbre, à une corde, et au besoin repousser une agression. Le programme de l'éducation physique est donc tout naturellement tracé.

. . . .

. . . .

Dans les campagnes, la leçon de gymnastique aux agrès n'est guère en faveur : le paysan n'en comprend pas l'utilité, l'instituteur n'y voit qu'un fardeau de plus à ajouter à sa lourde tâche, les enfants eux-mêmes, faisant parfois un long parcours pour se rendre à l'école la plus proche, ayant de plus, pour peu qu'ils aident leurs parents, maintes occasions de dépenser leurs forces, n'ont guère besoin d'un surcroît de travail musculaire. Ce qu'il faut plutôt développer chez eux, c'est l'adresse et l'agilité.

Mais dans les villes, dans les plus populeuses surtout où les logements sont exigus, où les rues sont encombrées, l'école devrait offrir pour les jeux de l'enfance de vastes espaces. Malheureusement les nécessités budgétaires condamnent trop souvent les municipalités à entasser les élèves en des préaux étroits où l'on cherche, au moyen d'agrès de toutes sortes, à remplacer les exercices de gymnastique naturelle.

. . . .

Quelques enfants robustes, avides d'activité physique, se contentent de ce pis aller, suivent avec ardeur la leçon de gymnastique et y deviennent plus forts et plus agiles. Mais les faibles, les apathiques ne trouvant pas au gymnase un attrait suffisant pour surmonter leur répugnance instinctive au mouvement, éludent les difficultés des exercices et n'en tirent aucun profit.

Et l'on a alors ce que l'on a spirituellement appelé les fruits secs de la gymnastique. — Ainsi la gymnastique peut donner de la force, mais une force localisée, et qui n'est pas la santé. Elle est *athlétique*, elle n'est pas *hygiénique*. Elle développe certaines aptitudes, mais non les essentielles, qui sont de courir et de sauter. Elle est un exercice inutile pour les enfants des campagnes, insuffisant pour ceux des villes.

D'autres lui font un reproche de ce qu'on a longtemps considéré comme un mérite, à savoir qu'elle concentre l'exercice :

Est-ce bien là, observe le docteur Lagrange [1], ce que demande l'hygiène rationnelle de l'enfant? Pense-t-on qu'il suffise d'évaluer approximativement la dose d'exercice qui lui est nécessaire, par exemple pendant une semaine, et de lui administrer cette dose d'un seul coup? Mais que dirait-on d'un régime alimentaire dans lequel des rations de nourriture suffisante pour plusieurs jours seraient absorbées en un seul repas. De ces deux pratiques pourtant l'une n'est pas plus rationnelle que l'autre. L'exercice musculaire de l'enfant doit être aussi soigneusement dosé que la nourriture, et la fatigue extrême n'est pas moins dangereuse pour lui que l'indigestion. Avec le système des séances de gymnastique trop éloignées, on tombe dans ce dilemme : ou bien le travail sera à chaque leçon très énergique, et alors la santé de l'enfant sera exposée à des troubles divers, ou bien le travail sera modéré, et alors l'exercice sera insuffisant. Le vice de nos méthodes actuelles est d'exiger des efforts intenses se répétant à de très rares intervalles; tandis qu'il faut à l'enfant des exercices très modérés et très fréquemment renouvelés.

Ajoutons qu'on croit trop souvent que la fatigue physique repose de la fatigue intellectuelle. En réalité ce sont deux fatigues qui s'additionnent. Le travail du cerveau est fatigant pour le corps entier, et réciproquement l'exercice physique, à moins qu'il ne soit très élémentaire, suppose une certaine tension nerveuse. C'est le cas en particulier pour les exercices aux engins. De sorte qu'au lieu de remédier au surmenage, on l'aggrave.

1. *Musée pédagogique*, fascicule 77, p. 125.

La gymnastique avec appareils ne constitue pas toute notre gymnastique scolaire. Elle comprend encore les exercices dits *exercices de plancher*. Excellents exercices, commodes, modérés, hygiéniques,.... mais ennuyeux. Et le reproche est grave quand il s'agit d'exercices physiques. L'élève qui sort d'une leçon doit subir une leçon nouvelle. Il y a un alphabet des mouvements qu'il lui faut épeler après l'autre alphabet. Nous craignons dès lors qu'il n'ânonne l'un comme l'autre. Il lui fallait une détente, une distraction. C'est une consigne d'un nouveau genre qu'il trouve. Sa paresse instinctive saura l'en défendre.

Hâtons-nous de le dire, il ne peut être question, quelque justes que soient toutes ces critiques, de faire table rase du passé. La gymnastique restera une excellente discipline pour le muscle. Et c'est peut-être parce qu'elle est une sorte d'éducation physique supérieure qu'elle n'est pas à la portée de tous. Elle est l'affaire de ceux qui se font des exercices physiques une spécialité, mieux que de ceux qui leur demandent une récréation, dans tous les sens du mot. Et encore pour beaucoup de ceux-là peut-elle être un heureux pis aller. Sans doute mieux vaut la course dans un libre espace. Mais, quand l'espace manque, la gymnastique crée certaines conventions de mouvements, et prête au travail que l'on produit sur place quelque intérêt. En attendant que nos villes aient de larges champs de jeux, on fera bien d'envoyer les enfants au gymnase. Il n'est pas puisqu'à la gymnastique de chambre, si bizarre que soit l'expression, qui ne puisse rendre des services. Mieux vaudrait une promenade que tous les haltères du monde. Mais à défaut de promenades, les haltères valent mieux que rien du tout. — Enfin, s'il en est que la gymnastique attire, pour eux elle est un jeu, et elle doit leur procurer quelques-uns des bénéfices hygiéniques que les jeux procurent. Ce que les physiologistes ne veulent pas, c'est que l'exercice physique soit une corvée. Ils nous défendent de nous ennuyer au gymnase, mais non de nous y amuser.

Du jeu. — Le plaisir qu'ils font naître est en effet le grand argument de l'hygiène en faveur des jeux, et la raison pour laquelle on tend à les préférer aujourd'hui à la leçon de gymnastique qui décidément a le tort d'être une leçon [1]. La théorie du travail attrayant vaut au moins pour l'éducation physique. Non qu'en lui-même le plaisir de l'enfant soit ici plus qu'ailleurs un but. Mais de même que la force et la santé s'épanouissent en belle humeur, la belle humeur se change à son tour en force et en santé. Comment s'accomplit cette transformation, c'est un mystère. Mais elle se produit, c'est un fait. Les médecins savent que la joie guérit. L'homme heureux a peine à se contenir. Sa joie déborde, comme on dit. Une cause morale a communiqué à tout son organisme un besoin de mouvement qui dénonce un surcroît réel de force. Au contraire l'ennui ou le chagrin dépriment. On dira qu'on est abattu, affaissé, accablé. Et ce ne sont pas seulement des métaphores. L'enfant, dont la volonté ne réagit pas, subit plus profondément ces influences, et son petit corps est plus prompt à s'étioler. Le plaisir est en effet pour lui ce que la lumière est pour la plante. Ce n'est pas un aliment, et cependant cela entretient et cela ranime. C'est un tonique et un tonique nécessaire. Pour beaucoup de petits malades, l'ordonnance du médecin est « distrayez-les, amusez-les ». Pour les mieux portants, une récréation qui n'est pas une distraction est une tromperie. Non seulement ils s'y donnent moins de mouvement, mais celui qu'ils se donnent n'a pas la même qualité hygiénique. En volant leur plaisir aux enfants, on leur a volé de la santé.

De la méthode dans l'éducation physique. — Non seulement les jeux ont cette cause de supériorité, le plaisir, mais ils sont toujours à la mesure de la force physique de l'enfant. Il y trouve la fatigue qu'il peut supporter, et non une autre. Un gamin de dix ans est capable d'une course qui essouffle l'homme de quarante, mais celui-ci résiste mieux à la marche, et fait sans effort une étape qui épuiserait l'enfant. Au jeu, tout s'arrange; si vous êtes fatigué de courir, vous vous arrêtez et vous êtes atteint par le coureur plus intrépide qui vous poursuit. On regrette dans une classe de ne pouvoir tenir

1. A un autre point de vue, qui n'est pas le nôtre dans ce chapitre, le jeu est encore une école d'initiative individuelle et de liberté. Les caractères en outre s'y heurtent, et par suite s'y forment.

un compte suffisant de la différence des aptitudes et de donner à tous la même leçon et le même devoir. Mais les inégalités physiques sont plus marquées encore et plus incorrigibles que les inégalités intellectuelles. Il faut donc d'autant plus laisser ici chacun se régler lui-même. La paresse physique est rarement à craindre quand l'émulation et le plaisir du jeu sont de la partie.

Puis il y a des jeux pour chaque âge, tandis que, malgré tous les efforts que l'on fait pour graduer les exercices de gymnastique, il est difficile de mettre l'enfant aux engins sans qu'il aille de l'un à l'autre. D'ailleurs le trapèze n'est-il pas l'engin par excellence, et il n'y a qu'une espèce de trapèze. Or le souci de procéder avec méthode dans l'éducation physique, comme dans l'éducation intellectuelle, a fait dire avec raison qu'il y fallait aussi reconnaître trois degrés : le primaire, le secondaire et le supérieur.

Les éleveurs distinguent pour les chevaux deux périodes et aussi deux méthodes, l'élevage et le dressage. Si, de même que l'on fait de la physiologie comparée, nous faisions de l'hygiène comparée, nous dirions que l'enfant au-dessous de quinze ans en est encore à l'élevage. Il importe à sa croissance que le compte des produits assimilés et désassimilés se solde par un excédent, qu'il y ait des réserves. On évitera donc les dépenses exagérées que tel exercice entraîne, de peur que, la poussée venue, il ne reste à l'enfant d'autre ressource pour grandir que de maigrir. Certains tireurs perdent une livre par assaut. L'enfant fera donc peu d'escrime. On sait à la campagne que le cheval mis trop tôt en service n'atteindra pas sa taille; et de même l'enfant mis trop tôt à la charrue s'y rabougrit. Or il en est de beaucoup d'engins de gymnastique comme de la charrue. Cela est tellement vrai que quelques médecins les recommandent, — remède dangereux d'ailleurs, — pour enrayer une croissance trop rapide. On craindra donc pour l'enfant le surmenage physique autant que l'absence même d'exercices physiques.

Quand vient la puberté, c'est autre chose. Il se produit une poussée d'un nouveau genre, une poussée de force. Le jeune homme cherche des occasions d'essayer cette force nouvelle, et de s'exercer. Fournissez-les-lui. Donnez-lui des poids à soulever,

des haltères. C'est aussi le moment où se développe l'instinct de rivalité et de combativité. Pour qu'il ne s'épanouisse pas en une floraison de coups de poings, disciplinez-le, et apprenez à vos élèves à lutter dans les règles. La lutte est un sport. — L'heure est venue aussi de faire de la gymnastique, du moins de commencer à en faire. Car ceux-là seuls, avons-nous dit, devront s'y livrer vraiment qui voudront comme prendre leurs grades en éducation physique.

Mais l'heure surtout est venue de jouer. Il y a bien des façons de jouer. Nous voulons parler ici des jeux organisés, plus ou moins savants, ayant assez d'attrait pour que l'habitude de s'y plaire se conserve, et pour que l'adulte trouve dans ces jeux, toujours familiers, l'exercice physique dont il continue d'avoir besoin, et une occupation pour ses loisirs bien préférable à celles que nos contemporains préfèrent. — Le jeu de barres est de tous ces jeux le plus simple et le plus populaire parmi nous, et il en existe des descriptions enthousiastes signées par des pédagogues ou des médecins [1]. Mais bien d'autres jeux du même genre ont existé en France, le mail, la paume, etc. [2]. Après avoir fait l'éducation physique des Français pendant de longs siècles, ils font aujourd'hui, sous d'autres noms, l'éducation de la race anglaise. La Belgique les adopte. Pour nous, nous avons moins à emprunter qu'à reprendre notre bien. C'est une mode à rétablir chez nous. Les écoles peuvent beaucoup pour cela.

Si l'exercice doit différer selon l'âge, il doit aussi différer selon le sexe. La femme n'est faite en aucun âge pour le travail et l'effort. La paysanne qui se livre aux durs travaux est plus tôt flétrie. Donc pas d'éducation virile pour la femme. L'hygiène est sur ce point d'accord avec le bon goût.

Voici maintenant quelques règles bonnes pour tous les âges et pour tous les sexes [3].

Les exercices du corps ne doivent pas être pratiqués avant ou après les repas.

1. V. surtout Fonssagrives, *L'Éducation physique des garçons*, p. 285.
2. V. Saint-Clair, *Jeux et exercices en plein air*.
3. Nous les empruntons au rapport de la commission chargée de la revision des programmes de gymnastique, *Musée pédagogique*, fascicule 77.

Le soir, ils ont l'inconvénient de provoquer une agitation qui trouble le sommeil.

On fera souvent de courtes haltes destinées à rétablir la régularité de la circulation et de la respiration. Ces haltes suivront toujours un effort violent et seront employées à exécuter des exercices respiratoires.

Il faut aussi que les jeux puissent être bruyants. Les cris donnent de l'entrain. Les soldats s'excitent en criant. De même les joueurs. Puis les cris sont par eux-mêmes une excellente gymnastique, la gymnastique des poumons.

Mais la règle par excellence c'est que les exercices aient lieu en plein air. Le plein air est, de même que le plaisir, une excitation à l'exercice. Les jeux en plein air font en outre comme l'éducation de la peau, et, en l'habituant à une prompte réaction, la rendent moins sensible aux changements de température. Ainsi on leur reproche de nous exposer aux refroidissements quand bien plutôt ils les préviennent. Un des bienfaits de l'exercice est de nous faire absorber de l'oxygène. Mais que n'absorbons-nous pas avec l'oxygène dans un gymnase clos ou dans une salle d'escrime? On a pu calculer, par la proportion croissante d'acide carbonique dans l'air, qu'un homme, dont les muscles travaillent, vicie l'air quatre fois plus qu'un homme en repos. Et on sait qu'outre l'acide carbonique il émet certains miasmes qui sont de vrais poisons. D'autre part le même homme respire environ sept fois plus qu'à son ordinaire. En multipliant ces chiffres l'un par l'autre, on trouvera qu'il faut à l'homme qui fait de l'exercice vingt-huit portions d'air pour ainsi parler. Le plein air seul les lui donnera sûrement.

Nous voudrions donner une dernière règle qui soit une réponse à cette question : quel est le rôle des maîtres pendant les jeux? Faut-il qu'ils s'y mêlent? — Ils risqueront d'y perdre leur prestige, dit-on. Un inconvénient plus grave selon nous est que, n'étant plus du même âge, ils ne seraient pas aux différents jeux de même force que leurs élèves, mais, selon les cas, plus forts ou plus faibles. Le jeu y perdrait en naturel et en sincérité. D'autre part certains jeux ont vraiment besoin d'être enseignés. Il faut aussi que le maître ait quelquefois de l'initiative pour ses élèves, qu'il voie la lassitude venir, et propose à temps un changement

de jeu. Mais ce qui n'importe pas moins que la direction qu'il imprime, c'est la discrétion avec laquelle il l'imprime, se souvenant toujours que dans la récréation il n'y a plus de maître, et que jouer par ordre, ce ne serait plus jouer. Il y a, dans certaines maisons religieuses, pour cette intervention discrète, comme une tradition du tact. Observée dans nos écoles, elle y créerait aussi bien entre maîtres et élèves des rapports plus intimes, sans qu'ils cessent pour cela d'être ce qu'ils doivent être. Car bien mal fondée est l'autorité qui ne se sauve que par la distance.

Des différents jeux. — Il nous reste à dire quelques mots des jeux classiques connus sous le nom de jeux académiques, parce qu'ils constituaient le programme des maisons d'éducation physique qu'on appelait autrefois chez nous des académies.

L'escrime est un exercice d'adresse. Elle demande du coup l'œil, de la ruse. C'est donc un des plus intellectuels parmi les exercices physiques. Elle fait excellemment l'affaire des hommes d'étude, de ceux qui veulent que leur intelligence, même lorsqu'elle se repose, s'exerce encore. Elle ferait moins bien celle des enfants. Elle ne rentre pas du tout dans ce que nous avons appelé l'éducation physique primaire.

L'équitation procure à la volonté la satisfaction qu'il y a à commander et à se sentir obéi. De plus, pratiquée en plein air, elle donne la joie physique d'aller vite et de respirer beaucoup. Mais les muscles, à moins d'une lutte contre l'animal qui n'est pas à souhaiter, s'y exercent médiocrement. Est-il besoin d'ajouter que, pour d'autres raisons, l'équitation ferait difficilement partie du programme de nos écoles populaires.

La danse au contraire est un exercice à la portée de tous. Tous danseront plus ou moins. Pourquoi ne pas apprendre à tous à bien danser? La danse n'est pas nécessairement le bal. On danse en plein air. Et il y a certaines danses nationales en Bretagne et en Provence qui sont la perfection même de l'exercice physique. Si par elles en outre se généralisaient la souplesse dans les mouvements et l'élégance dans le maintien, nous serions loin d'y trouver à redire.

Nager n'est pas plus coûteux que danser. « C'est un art, écrit

Locke [1], qui sauve la vie de bien des gens. Les Romains le considéraient comme si nécessaire qu'ils le plaçaient au même rang que la lecture. Ils avaient une espèce de proverbe pour désigner un homme sans éducation, et qui n'est bon à rien. Ils disaient de lui : « il ne sait ni lire ni nager », *nec litteras didicit, nec natare*. Mais outre le profit d'acquérir un art qui peut rendre service à l'occasion, il y a de si grands avantages pour la santé à se baigner fréquemment dans l'eau froide pendant la chaleur d'été que je ne pense pas qu'il soit nécessaire de discourir longuement pour recommander cet exercice. »

Les mœurs ont introduit quelques exercices nouveaux dont nos pères faisaient moins de cas. Le canotage est l'un d'eux. Bien pratiqué il développe à la fois les muscles des bras et des jambes. Les élèves des universités anglaises y excellent. Nos maîtres se borneront à le recommander. Car il suppose un outillage dont ils ne disposent pas.

Marcher pour marcher est devenu aussi un sport qui s'appelle le *pédestrianisme*. C'est le plus naturel, le plus sain, le plus démocratique. On s'efforcera donc de donner le goût de la marche qui est à lui seul un remède contre le surmenage intellectuel et la vie sédentaire.

La marche dans les montagnes s'appelle *l'alpinisme*. Elle présente des difficultés à vaincre, ce qui est un attrait, elle exerce le courage, elle est souvent une occasion d'étroite solidarité. Elle donne aussi aux familiers des hauteurs des joies plus que physiques, plus qu'intellectuelles même. Il semble que, comme l'atmosphère qu'ils respirent est plus pure, plus éloignée aussi est leur pensée des préoccupations vulgaires, tout entière à l'admiration, à l'orgueil du but atteint, au mâle plaisir enfin de ne dépendre que de soi en face de la nature.

On pourrait croire que le travail manuel tient lieu à l'occasion d'exercice physique, et que, partant, l'apprentissage du travail manuel est la meilleure éducation physique. Mais cette éducation à double fin nous met en défiance. En réalité chaque forme de travail manuel donne lieu à une spécialisation des mouvements.

1. Locke, *Quelques pensées sur l'éducation*, section I.

Le travail manuel exerce donc exclusivement certains muscles. Il est en outre souvent sédentaire.

Nous ferons des réserves encore plus expresses au sujet des exercices militaires à l'usage des enfants. L'exercice militaire n'est pas un jeu, il est un empiétement de la discipline sur les heures qui ne lui appartiennent pas, il n'est pas le plus souvent un exercice, dans le sens hygiénique du mot; enfin, s'il est un apprentissage, il est un apprentissage inutile. Les armes changent, les mouvements changent, et, sauf pour quelques mouvements élémentaires qui sont l'affaire d'un mois d'étude, tout sera à recommencer. Nos généraux craignent, plutôt qu'ils ne désirent, cette éducation qui ajoute pour plus tard à la peine d'apprendre celle de désapprendre. Ils demandent à nos élèves non de jouer aux soldats, mais de devenir vigoureux. Le reste n'est, comme on l'a dit, qu' « enfantillage militaire » [1].

Du sport. — Nous avons prononcé le mot de sport. Le sport proprement dit est chose anglaise. La vie sportive n'est pas la vie physique, mais une vie physique selon la mode du jour. Tel exercice est élégant, tel autre ne l'est pas. Puis viennent les rivalités, les paris, et enfin le culte déplaisant de la force. Que nos mœurs scolaires se défendent donc du sport. Il compromettrait auprès des hommes soucieux avant tout de conserver à notre race ses qualités, et aux choses de l'esprit leur primauté, la cause de l'éducation physique. On compare souvent les Français aux Athéniens d'autrefois. Certes ils avaient à cœur l'éducation physique. Mais ils l'entendaient comme nous l'entendons nous-mêmes, et les conseils que donnait Aristote nous serviront de conclusion. Il reproche en effet aux Spartiates de soumettre leurs enfants à de trop durs travaux. La violence des exercices est aussi funeste, à son avis, que le défaut d'exercice. Ajoutez qu'elle n'aboutit qu'à rendre les enfants féroces au lieu de leur inspirer cette intrépidité actuelle qu'un plus sage régime communique aux jeunes âmes [2].

1. Le mot est de M. Lavisse.
2. V. P. Girard, *L'Éducation athénienne*, p. 219.

LEÇON III

DÉVELOPPEMENT DES FACULTÉS INTELLECTUELLES AUX DIFFÉRENTS AGES.

SOMMAIRE

Diversité des esprits selon leur nature et selon leur âge.
La psychologie de l'enfant. — Hypothèses inutiles. Résultats acquis. Conséquences pratiques à en tirer.
De la progression à suivre dans l'enseignement. — De l'ordre des matières dans le programme et des différentes manières dont chacune peut être enseignée.
Des méthodes bonnes surtout pour l'enfant. — Ne pas forcer l'enfant. Mais ne pas aller jusqu'à l'attarder.
Solidarité des différentes facultés et des différents enseignements.
Des trois cours de l'enseignement primaire. — Difficultés propres aux écoles à un seul maître.

Diversité des esprits selon leur nature et selon leur âge. — Avant de passer en revue nos différentes facultés intellectuelles, celles du moins qui, soit à cause de leur nature propre, soit à cause de l'état de nos connaissances, donnent prise sur elles à l'éducateur, il importe de considérer l'esprit tout entier dans sa variété et dans son développement. Ce serait en effet une erreur d'agir comme si l'esprit humain était le même chez tous les individus et à tous les âges de la vie. On reproche volontiers à notre ancienne psychologie d'avoir étudié l'homme en général plutôt que les hommes en particulier. Ce reproche n'est qu'à moitié fondé. Car il est naturel qu'une science s'occupe surtout des généralités, et la littérature, sous toutes ses formes, suffisait à diversifier l'homme trop abstrait des psychologues. Toujours est-il que la psychologie contemporaine ne méritera pas le même reproche. Mais elle aura fait ressortir du même coup les difficultés de l'éducation, surtout de l'éducation publique. Comment former à la fois et par les mêmes méthodes des esprits ayant chacun leur manière originale d'être et de penser? La chose serait impossible si entre les hommes les ressemblances ne l'emportaient en définitive sur les différences. Cela n'empêche pas que le maître doive tenir de ces différences le plus grand compte, et à la leçon commune, qui s'adresse à une sorte d'élève moyen et idéal, ajouter un mot pour celui-ci, un autre pour celui-là, sans que les intéressés même soient toujours prévenus, mais en laissant à chacun le soin de trouver son bien et de prendre la leçon de lui-même par le côté qu'adroitement on lui tend.

Il faut tenir compte aussi de l'âge de l'élève et ne pas croire que les facultés nous soient données tout d'une pièce et toutes à la fois. Notre siècle épris d'histoire, et aimant à étudier les êtres dans leur devenir autant que dans leur forme définitive, a appliqué la même méthode à l'âme humaine. Le devancier en cette voie avait été Rousseau. Lui le premier, au lieu de poser des règles abstraites et de déterminer au loin le but à atteindre, imagina de suivre pas à pas l'enfant grandissant, épiant l'éveil de chaque faculté, et donnant à chaque âge sa tâche. On sait que cette idée fit dans la pédagogie suisse et dans la pédagogie allemande une révolution à laquelle le nom de Pestalozzi est attaché. Un peu plus tard un livre français d'une morale chagrine, mais d'une admirable psychologie, puisée dans de maternelles expériences, parut sous ce titre significatif : Éducation progressive [1].

La psychologie de l'enfant. — Enfin de nos jours une véritable science s'est constituée dont l'objet est l'âme de l'enfant, ses transformations et, comme on dit, son évolution. Beaucoup de travaux de détail ont été publiés, et un contemporain, M. Bernard Perez, a, entre tous, fait de cette science

1. Mme Necker de Saussure, *Éducation progressive*.

son domaine propre. Des théories plus que contestables se sont mêlées, comme il arrive toujours, aux faits observés. C'est ainsi que l'on compare l'enfant à un petit animal, ou à un sauvage, ou encore, ce qui revient au même pour certains théoriciens de l'évolution, à l'ancêtre lointain de la lignée à laquelle il appartient. Mais ces comparaisons impliquent des hypothèses, et ces hypothèses, pour être parfois émises par des savants, ne font point partie de la science. On fera donc bien provisoirement de se garder contre toutes les conséquences pratiques qu'on en tirerait, et dont la pire serait de croire à l'évolution et à sa toute-puissance au point de ne plus croire aux actions plus limitées de l'éducation.

Mais, en dehors de ces fantaisies scientifiques, la psychologie de l'enfant a, sinon apporté, du moins confirmé d'importantes vérités. La première c'est que l'esprit de l'enfant n'est pas une table rase, comme on disait autrefois, mais que beaucoup de choses sont en lui que son expérience à lui n'y a point mises. L'éducation, même la plus attentive à ne rien laisser échapper des effets et des causes, trouvera donc une collaboration mystérieuse soit dans l'innéité, comme le prétendaient Descartes et Leibniz, soit dans l'hérédité, comme on le prétend de préférence aujourd'hui, soit dans l'une et l'autre à la fois. Voici ce qu'écrit l'auteur d'un livre allemand sur l'âme de l'enfant, Preyer [2] : « Plus l'on observe l'enfant, plus l'on arrive à déchiffrer aisément les inscriptions d'abord illisibles qu'il apporte avec lui au monde. L'on reconnaît alors quel capital il a hérité de ses ancêtres, combien il est de phénomènes qui ne dépendent pas des impressions sensitives, et combien l'on a tort de penser que l'homme apprend à sentir, à vouloir, à penser, par lui seul, par la seule activité de ses sens. L'hérédité est aussi importante que l'activité personnelle dans la psychogénèse [2]. Aucun homme n'est un simple parvenu, qui arriverait à se développer par lui-même, par sa propre expérience seule. »

De là cette conséquence, que nous avions prévue, que l'éducateur ne travaille pas à vide mais qu'il a entre les mains une

1. Preyer, *L'âme de l'enfant*, trad. française, p. 21.
2. Genèse des facultés de l'âme.

matière non seulement infiniment délicate et précieuse, mais aux prédispositions de laquelle son intervention personnelle doit s'adapter.

Une autre vérité dûment acquise est celle qu'une psychologie spéciale de l'enfant impliquait par définition, à savoir que, quelles que soient ces prédispositions, ce ne sont que des prédispositions, et qu'il y a une différence entre l'homme et l'enfant. Mais les observateurs de l'enfant ajoutent que cette différence va s'atténuant selon une loi variable et immuable tout à la fois, immuable quant au chemin qu'elle trace, variable quant à la rapidité avec laquelle il est parcouru. C'est ce que le savant que nous citions tout à l'heure, Preyer, conclut encore : « A la vérité, tel enfant se développe rapidement, tel autre lentement, l'on rencontre les différences individuelles les plus considérables même chez les enfants de mêmes parents : mais ces différences portent bien plus sur l'époque et le degré que sur l'ordre de succession et d'apparition des divers phénomènes du développement. Et l'essence de ces derniers eux-mêmes est identique chez tous. » — Cela est vrai de deux manières : nos facultés se succèdent dans un certain ordre, et chaque faculté aussi a ses débuts obscurs, sa croissance et sa décadence dont l'heure sonne plus tôt pour celle-ci que pour celle-là, et qui commence pour la mémoire par exemple avant même que la raison ait atteint tout son développement.

De la progression à suivre dans l'enseignement. — Ces observations sont fécondes en conséquences pratiques :

L'ordre des différentes parties du programme est déterminé par l'ordre de croissance de nos facultés. Et cet ordre est le même pour tous les esprits. On ne peut, sans danger pour l'hygiène de l'esprit, exercer trop tôt certaines facultés. Faire appel à la raison abstraite de l'enfant ou à son sens critique est un anachronisme. L'enfant, pour longtemps, est crédule. Il ne contrôle pas, il ne produit pas, il reçoit. Les sciences ne seront donc pour lui que des sciences de mémoire. Nous sommes à l'âge des nomenclatures géographiques dont il faut d'ailleurs se garder d'abuser. Nous sommes peut-être aussi à l'âge des fables. Nous ne sommes pas à celui des mathématiques. Nous

ne sommes pas à celui de la grammaire, qui doit être fort retardé selon Bain. Sommes-nous même à l'âge des livres? car, comme le remarque encore Bain [1], « longtemps après qu'un enfant sait lire, il est encore incapable de beaucoup apprendre dans les livres. »

Non seulement il y a ainsi des exercices ou même des sciences appropriées à tel âge plutôt qu'à tel autre; mais une même chose sera enseignée différemment selon le degré d'avancement intellectuel de l'auditeur. Un pédagogue contemporain observe que « si les mères et les nourrices procédaient, pour apprendre à parler aux enfants, comme nous procédons plus tard pour leur enseigner la grammaire, qui est l'art d'apprendre à parler à ceux qui savent parler, l'espèce humaine y perdrait l'usage de la parole [2]. » L'histoire, pour prendre un autre exemple, ne saurait être la même à tous les âges. Non qu'il faille donner aux enfants des idées fausses pour avoir ensuite la peine de les leur ôter. Mais la vérité historique est complexe et l'image ne s'en forme dans notre esprit que par une série d'additions et de retouches. Les plus petits ne peuvent des faits passés retenir que ce qu'ils retiendraient des mêmes faits s'ils en étaient les témoins, ce qui frappe l'imagination, ce qu'il y a de matériel et de pittoresque. Il s'agit donc tout d'abord d'illustrer de souvenirs ayant couleur et vie une trame très simple d'événements. Plus tard, on comblera les vides, on enchaînera les événements les uns aux autres, on cherchera les mobiles de ces actes humains dont les conséquences retentissent pendant des siècles. Plus tard encore on habituera les esprits à voir les choses de plus haut, et à remonter aux causes dernières qui sont moins les volontés humaines que les institutions, les mœurs, toutes ces influences enfin auxquelles les hommes eux-mêmes ont obéi. En d'autres termes, il y a un âge où on peut lire Plutarque, mais non encore Tacite. Ou, pour parler d'événements et d'auteurs qui nous touchent de plus près, à un enfant laborieux et intelligent on ferait apprendre l'histoire de la Révolution française dans les livres de Thiers avant de la lui faire apprendre dans ceux de Taine.

1. Bain, *Science de l'éducation*, trad. française, p. 154.
2. Chaumeil, *Pédagogie psychologique*, p. 12.

Des méthodes bonnes surtout pour les enfants. — On pourrait étendre encore ces observations, et dire qu'il y a une méthodologie enfantine. Nous parlerons plus tard des méthodes, et il est certaine méthode dont nous ferons surtout ressortir les dangers, celle qui fait du plaisir de l'enfant une sorte de critérium, et qui ne veut instruire qu'en amusant. Disons dès maintenant qu'il faut que l'enfant fasse de bonne heure la distinction du travail et du jeu, et que supprimer l'effort, et que supprimer la discipline serait supprimer le bénéfice le plus net de l'étude elle-même. Il n'y en a pas moins une période d'apprentissage pour le travail pendant laquelle il faut ne pas trop demander et savoir se contenter de peu. L'attrait de certains exercices offre alors une heureuse transition entre les jeux qui avaient leur fin en eux-mêmes et les premiers essais d'une activité utile et réglée. — Les leçons de choses qui seraient aussi une méthode contestable, si on prétendait les substituer à l'enseignement didactique, sont par excellence une méthode enfantine, et tirent un ingénieux parti de l'intérêt que l'enfant attache à ce qu'il voit, à ce qu'il touche, à tout ce qui compose sa petite vie.

Donc ménager les transitions et mesurer les exigences est la règle de la toute première éducation. Il faut craindre de tendre à l'excès des ressorts encore frêles. Il faut être économe des forces de l'enfant plus qu'il ne le serait lui-même, et le maintenir toujours au-dessus de son ouvrage, comme faisait le père de Pascal pour son fils. Car il est des intelligences ardentes qui se consumeraient en efforts disproportionnés, et mangeraient en herbe les moissons de l'avenir. Pour celles-là le maître doit être un modérateur.

Mais la peur d'un mal ne doit pas nous faire tomber dans un pire qui serait ici de respecter la paresse, sous prétexte de respecter la nature. Ce n'est pas assez dire : il est des parents dont la sollicitude va jusqu'à enseigner à leurs fils à avoir peur de leur peine, au lieu d'éveiller leurs énergies, et de faire appel à leur honneur d'enfant. Dans l'ordre intellectuel, il faut craindre de même de ralentir outre mesure la marche des élèves. Rien ne fatigue comme de piétiner. Sans compter que la monotonie

d'exercices trop faciles finit par désapprendre l'effort qui eût trouvé au contraire dans la joie d'aller de l'avant une excitation et une récompense. Il faut sans doute traiter l'enfant en enfant, mais de façon cependant à faire sortir un homme de cet enfant; et l'éducation a pour but d'*élever* celui à qui elle s'adresse, c'est-à-dire de l'aider à grandir, et d'aider à mûrir les facultés qui en feront un homme. L'enfant lui-même attend de ses maîtres ce secours, il a hâte de n'être plus enfant. Il serait le premier déçu si on manifestait pour sa faiblesse physique ou intellectuelle un excès d'égards. Tout consiste donc ici dans l'à-propos et la mesure. En matière d'éducation surtout, l'erreur est une vérité dont on abuse.

Solidarité des différentes facultés et des différents enseignements. — Ce serait de même abuser de ce que nous avons dit sur l'ordre de croissance de nos différentes facultés que de les considérer comme étagées les unes au-dessus des autres, de telle sorte que l'éducation de chacune d'elles forme un tout à part et qu'il y ait ainsi plusieurs éducations au lieu d'une. Rousseau a poussé jusqu'à ce paradoxe sa distinction des âges et de la culture qui convient à chacun d'eux. « Chaque âge, écrit-il, chaque état de la vie a sa perfection convenable et une sorte de maturité qui lui est propre. Nous avons souvent ouï parler d'un homme fait : mais considérons un enfant fait. Ce spectacle sera plus nouveau pour nous, et ne sera peut-être pas moins agréable. » Ce n'est pas un enfant fait que nous montre Rousseau, mais deux ou trois. C'est d'abord l'enfant auquel ne conviennent que l'éducation physique et l'exercice des sens. Puis c'est le tour de l'enfant propre à l'éducation intellectuelle, puis de celui que l'éducation morale et religieuse viendra surprendre comme un coup de théâtre. Rien de plus fantaisiste que ce découpage de l'âme, et rien de plus dangereux que cette fragmentation de l'éducation. Mieux valait peut-être se représenter l'âme comme achevée du premier coup que de la composer ainsi de pièces et de morceaux.

La vérité est que toutes nos facultés sont en germe dès l'origine et que leur développement à toutes, quoique inégal en rapidité, est solidaire. Toutes les formes de l'éducation se mêlent

et se pénètrent, quand l'education est bien entendue. Un exercice de mémoire ne doit jamais être exclusivement un exercice de mémoire. Il faut comprendre avant d'apprendre, ne serait-ce que pour mieux apprendre. Puis il faut n'apprendre que ce qui vaut la peine d'être retenu, ce qui ajoute vraiment quelque chose à l'esprit. Alors l'élève ne sera plus cette « machine à réciter » dont parle le P. Girard. L'instruction, même l'instruction primaire, comporte en effet quelque chose de supérieur à elle, à savoir une éducation. Une éducation intellectuelle tout d'abord : c'est ainsi que, pour le P. Girard, l'étude de la langue était, dit M. Gréard [1], « un instrument à l'aide duquel, en apprenant à l'élève ce qui lui est indispensable de savoir, il s'appliquait à exercer son jugement. ..... Or, conclut M. Gréard, cette méthode est applicable à toutes les matières de l'enseignement. »

Allons plus loin. Il n'est pas d'étude, ajoute le même M. Gréard, « qui ne se prête à la culture des sentiments. Il est si aisé de ne donner à des élèves aucun exercice d'orthographe qui n'ait pour objet le développement d'une idée saine. De même à plus forte raison pour l'histoire et la géographie où l'étude des causes et des effets joue un si grand rôle. Mais parmi les exercices propres à concourir à cette éducation, il faut compter au premier rang les exercices d'invention et de composition. Il n'en est pas qui, sagement réglés, — car ici aussi il faut craindre l'abus, — permettent davantage à un maître intelligent de s'emparer de l'esprit de l'enfant et de le porter tour à tour sur tous les points qui peuvent contribuer à développer en lui le sens moral [2]. » Ainsi l'éducation morale n'est pas seulement au sommet, elle est partout. Ce n'est pas une mémoire, ce n'est même pas un jugement qu'il faut avoir à tâche de former, c'est toujours et par tous les moyens une âme.

Des trois cours de l'enseignement primaire. — C'est la psychologie dont nous venons d'esquisser les grandes

1. Gréard, *Éducation et instruction*, Enseignement primaire. p. 89.
2. *Id.*, p. 91-92.

lignes qui a inspiré la division de l'enseignement primaire en trois cours et la progression établie entre les programmes de ces trois cours. Mais nous ne pouvons mieux faire que de laisser ici la parole à l'homme qui a donné, dans les écoles de la Seine qu'il dirigeait alors, le modèle de cette organisation, à M. Gréard que nous venons déjà de citer tant de fois [1].

L'enseignement primaire étant, avant tout, un enseignement des principes, et les principes ne pouvant être trop souvent reproduits pour pénétrer, il est nécessaire que l'enfant repasse incessamment sur les mêmes traces, c'est-à-dire que les développements des différents cours puissent s'étendre et les exercices d'application s'élever d'un degré à chaque cours, sans que le fond cesse d'être le même.

. . . .

De là le caractère concentrique des trois grandes divisions de l'*Organisation pédagogique*. Mais pour être fortement reliés entre eux et soudés à une base commune, chacun des cours n'en a pas moins son caractère distinct et sa vie propre.

Le cours élémentaire est un cours d'initiation. Il a été longtemps de règle que la première année de l'école devait être consacrée exclusivement à apprendre à lire.

Or nul doute que si, pendant cinquante ans, l'enseignement primaire n'a pas porté tous les fruits qu'on pouvait en attendre, c'est en partie au moins, parce qu'au lieu d'attirer l'enfant à la classe par la variété des leçons appropriées à son âge, on rebutait son attention par la monotonie d'un exercice unique et trop prolongé. Quoi de plus contraire à sa nature vive, mobile, curieuse, que de le tenir chaque jour et tout le jour attaché comme par une courte chaîne à l'étude de l'alphabet? Rien ne pouvait plus sûrement arrêter le progrès de la lecture elle-même.

Tel esprit qui paraissait fermé aux mystères de l'épellation s'ouvrira à l'attrait des leçons de choses, et, une fois la brèche faite, tout le reste passera.

. . . .

Le but du cours moyen est de constituer le fonds des connaissances. Il s'agit de familiariser l'enfant avec l'usage de la langue et du calcul, d'établir dans son esprit la trame des faits générateurs de l'histoire nationale et les grandes lignes de la géographie physique, politique, industrielle, commerciale de la France et du monde civilisé, de le doter en un mot de cet ensemble de notions positives sans lesquelles un homme se trouve aujourd'hui en dehors de l'humanité.

Avec le cours supérieur l'enseignement s'élève. L'âge est venu où, après avoir appris à passer de l'application à la règle, du fait au principe, l'enfant peut être habitué à descendre logiquement du principe au fait, de la règle à l'application et tout cela sans théories ambitieuses, mais de façon à rattacher les éléments plus ou moins épars des exercices antérieurs à des idées générales qui en soient la lumière et en forment le lien.

1. *Éducation et Instruction*, p. 81 85.

Il n'y a que trois programmes dans l'enseignement primaire. Mais, selon le nombre des élèves, le nombre des maîtres varie et aussi le nombre des classes. — La tâche vraiment difficile est celle du maître unique de nos écoles de villages. Celui-là doit être plusieurs en un, il doit savoir varier sa méthode, jouer successivement plusieurs rôles, avoir même plusieurs disciplines, car les volontés ont leur âge comme les intelligences. La leçon collective, qui s'adresse à toute l'école, est pour lui un constant problème d'équilibre à résoudre. Comment être compris de ceux-ci, sans ennuyer ceux-là! Mais cette leçon bien faite met entre les élèves répartis en groupes pour les autres exercices quelque chose de commun, et cela seul est un bienfait. Si toutes les difficultés de l'éducation publique se trouvent là accumulées, peut-être à chacune d'elles est-il une compensation. Ce n'est pas seulement le frottement des individus qui est salutaire aux caractères. Mais le contact et comme la collaboration d'âges différents hâte les progrès intellectuels. Les vieilles troupes encadrent et entraînent les recrues, en même temps que leur vaillance est comme entretenue par l'idée de la supériorité qu'elles doivent garder, et de la bonne opinion qu'elles doivent donner d'elles.

LEÇON IV

DE L'ÉDUCATION DES SENS.

SOMMAIRE

Qu'on ne fait pas l'éducation des sens.
Qu'on pourrait la faire.
La vue. — Évaluation des dimensions et des distances. Appréciation de couleurs. Redressement de certaines illusions. Du dessin.
L'ouïe. — Que l'éducation de l'ouïe se confond avec celle de la voix. De la musique.
Le toucher. — C'est le plus instructif de nos sens et le plus éducable.
De la main, comme organe et comme outil.
L'art d'observer. — Collaboration de nos différents sens. Des instruments pédagogiques de Mme Pape-Carpantier.
L'éducation des sens et l'éducation morale.
Histoire de l'éducation des sens. — La revanche de l'œil.

Qu'on ne fait pas l'éducation des sens. — Rousseau a bien parlé de l'éducation des sens :

Un enfant est aussi grand qu'un homme; il n'a ni sa force ni sa raison, mais il voit et entend aussi bien que lui, ou à très peu près ; il a le goût aussi sensible quoiqu'il l'ait moins délicat, et il distingue aussi bien les odeurs, bien qu'il n'y mette pas la même sensualité. Les premières facultés qui se forment et qui se perfectionnent en nous, ce sont les sens. Ce sont donc les premières qu'il faudrait cultiver; ce sont les seules qu'on oublie ou celles qu'on néglige le plus. Exercer les sens n'est pas seulement en faire usage, c'est

apprendre à bien juger par eux, c'est apprendre pour ainsi dire à sentir; car nous ne savons ni toucher ni entendre que comme nous avons appris [1].

Le malheur est que nous n'apprenons plus. Comparez l'ouïe ou la vue du sauvage ou son odorat à nos sens à nous. Sans doute le besoin de voir, d'entendre et de sentir est moins pressant dans notre vie civilisée. Et c'est justement parce que nous demandons moins à nos sens qu'ils nous donnent moins. Puis nous avons toutes sortes d'instruments qui nous déshabituent de nous en rapporter à eux. On n'exerce plus ses yeux à voir des objets lointains ou menus lorsqu'on a sous la main une lorgnette ou une loupe. L'usage des balances, du thermomètre fait le même tort à la précision de notre toucher. Et les sens mis en suspicion finissent en effet par justifier notre défiance.

Qu'on pourrait la faire. — L'éducation peut presque tout ici, en nous invitant à user de nos sens, et en leur procurant du même coup l'exercice qui seul leur manque. La preuve en est dans la subtilité ou la sûreté qu'atteignent certains sens particulièrement exercés. Le marin acquiert la juste appréciation des couleurs et la longue portée du regard dont son métier lui fait une nécessité. Le musicien a l'oreille émue par des nuances de son imperceptibles pour d'autres. L'expert en vins s'est affiné le palais jusqu'à distinguer non seulement le cru mais l'année du vin qu'il déguste. Le marchand d'étoffes juge au toucher mieux qu'à la vue la nature et la valeur des velours et des soies. — Une autre preuve de l'éducabilité du sens peut être tirée des vrais tours de force qu'un sens exécute pour suppléer, chez le sourd ou chez l'aveugle, le sens qui manque. L'ouïe prévient l'aveugle des obstacles qu'il ne voit pas. La vue fait lire le sourd sur les lèvres de son interlocuteur. Chez tous les deux, le toucher, dont nous désapprenons, nous autres, de nous servir, devient un merveilleux instrument de précision. Un numismate aveugle distinguait, raconte Diderot, par le seul toucher, les médailles authentiques des médailles fausses. Un musicien, devenu sourd, écoutait vraiment avec ses doigts les vibrations de la table d'harmonie d'un instrument à corde.

1. *Emile*, II.

Nos sens sont capables d'éducation. Mais comment diriger cette éducation? On peut dire qu'il y a une éducation physique, intellectuelle et morale de chaque sens comme de chaque enfant. De l'éducation physique de nos sens nous avons déjà parlé en traitant de l'hygiène. Leur éducation intellectuelle consiste à les approprier aux besoins de notre intelligence, c'est leur apprentissage.

La vue. — La vue est le sens intellectuel par excellence. Elle évalue les distances. Elle les évaluera mieux, si on l'y exerce. Et ce qu'on fera pour les distances, on le fera pour les hauteurs, pour les dimensions d'objets lointains. On fera par exemple deviner la longueur d'une ligne tracée au tableau, on la fera diviser à vue d'œil en deux parties égales, on fera juger du degré d'inclinaison d'une oblique. Puis on vérifiera. Mais qu'on ne se hâte pas trop de vérifier; et qu'on n'ait recours au mètre ou au rapporteur que lorsque l'œil aura fait un véritable effort. Car nous avons dit qu'il y a une paresse des sens trop habitués à être secourus. Il faut au contraire les stimuler par toutes sortes de moyens. On instituera d'inoffensifs paris et des concours de coup d'œil entre les élèves. Puis les jeux seront, comme souvent, un apprentissage tout trouvé. En lançant le volant ou la balle molle, l'enfant exerce son œil comme sa main. — L'œil, avant d'être le sens des dimensions et des distances, est le sens de la lumière et des couleurs. Or la confusion des couleurs, à plus forte raison des nuances, est chose plus fréquente qu'on ne croit. Rendre ici l'œil plus subtil sera déjà rendre le goût plus délicat. Enfin il est des illusions classiques causées par l'éloignement des objets, contre lesquelles il faut de bonne heure mettre l'œil en garde, celle de la tour carrée qui paraît ronde, celle d'une route droite qui semble se dresser en hauteur, celle de deux rangées d'arbres que l'on dirait se rejoindre,... etc.

Si, parmi les procédés d'éducation de l'œil, nous n'avons point encore parlé du dessin, c'est qu'il les résume tous, nous entendons le dessin d'après nature. Bien dessiner c'est d'abord bien voir.

L'ouïe. — L'éducation de l'ouïe consiste avant tout à ne pas assourdir les enfants par des bruits ou des cris qui seraient en même temps pour eux d'un mauvais exemple. Car il y a une constante réciprocité entre l'éducation de l'ouïe et celle de la voix. Les habituer au contraire aux intonations qu'on veut qu'ils reproduisent. Les habituer aussi à associer un bruit avec l'idée de l'objet d'où il provient, afin que l'ouïe devienne vraiment un sens indicateur et protecteur. Les habituer à reconnaître la direction et la distance d'un son. Une cloche qui sonne, un tambour qui bat au loin en fournissent l'occasion. Accroître la portée de l'oreille en y intéressant au besoin l'amour-propre : par exemple on suggère à l'enfant l'idée de suivre aussi longtemps que possible la dégradation progressive d'un son qui s'éloigne de lui ou dont il s'éloigne, que ce soit le son de la cloche ou du tambour de tout à l'heure, ou, plus simplement, le tic tac d'une pendule ou d'une montre. Entendre lui est naturel. Il faut qu'il apprenne à écouter.

La musique est à l'ouïe ce que le dessin est à la vue : une école de précision, et, c'est le cas de le dire, de justesse. Mais il n'y a pas musique seulement quand l'on chante; il y a aussi une musique de la parole. On dit juste, ou on dit faux, tout comme on chante juste ou faux. La lecture et la récitation bien entendues formeront à la fois l'oreille et la voix.

L'ouïe et la vue sont appelées les sens intellectuels. Du goût et de l'odorat nous dirons peu de chose. Non qu'ils ne soient capables de délicatesses presque esthétiques. Mais celles-là dépassent l'enfance pendant laquelle ces sens ne sont guère pour l'éducateur que des ennemis. Tout au plus doit-il enseigner à apprécier et à distinguer le parfum des fleurs dans un jardin, et cela en évitant tout raffinement et toute sensualité.

Le toucher. — Le toucher est le plus modeste de nos sens. Toujours prêt à porter assistance aux autres sens, sitôt qu'on n'a plus besoin de lui, il se laisse oublier, et il faut avoir fait de la philosophie pour savoir tout ce qu'on lui doit. Observez le petit enfant, et vous verrez qu'il ne connaît bien que ce qu'il a touché. Ses petites mains vont à la découverte de son propre corps, puis du monde extérieur. La résistance, les formes, les distances sont des perceptions du toucher. Mais la vue, plus rapide dans ses opérations, arrive vite à le suppléer. Des ombres, la dégradation des couleurs lui deviennent des indices du relief et des distances. On appelle ces perceptions indirectes et

par associations d'idées des *perceptions acquises*. Mais, s'il y a doute, c'est au toucher qu'on demande aussitôt de contrôler le jugement par à peu près de l'œil. Lui seul juge en dernier ressort. C'est lui aussi, nous l'avons dit, qui reprenant ses fonctions, ou même empiétant à son tour sur les autres sens, s'ingénie à rendre aux sourds et aux aveugles les perceptions qui leur manquent.

C'est le moins spécial peut-être, et partant le plus éducable de nos sens. Aussi importe-t-il de maintenir en état cet instrument toujours disponible. Pour éviter le concours trop empressé de la vue, et qui empêcherait le toucher de peiner, bandez les yeux des enfants, et faites-leur reconnaître à tâtons les objets usuels. Faites-les jouer à colin-maillard, s'ils n'y jouaient d'eux-mêmes. Ce jeu de tous les temps et de tous les pays, et dont l'universalité tient comme à un instinct, semble fait justement pour expérimenter les ressources de notre toucher. Donnez encore à l'enfant l'habitude de se diriger dans l'obscurité, la nuit. Son intuition de la direction et des distances, son courage aussi y gagneront.

De la main. — L'organe de toucher est la main. On l'a définie « un compas à cinq branches. » C'est, dit Maine de Biran [1], « le premier des instruments d'analyse. En vertu de leur mobilité, les doigts se replient, s'ajustent sur le solide, l'embrassent dans plusieurs points à la fois, parcourent successivement chacune de ses faces, glissent avec légèreté sur les arêtes, et suivent toutes leurs directions. » Grâce à la précision de ces explorations, notre connaissance du monde extérieur devient plus vraie, et un philosophe grec, Anaxagore, a pu dire : « L'homme pense parce qu'il a une main. » Entretenir la délicatesse de cet organe par la propreté d'abord, par l'exercice ensuite, est donc un vrai devoir intellectuel.

Mais ce n'est pas là toute l'éducation de la main. En même temps qu'un organe de perception tactile, elle est un outil. Les travaux manuels de tout ordre, depuis ceux de l'école maternelle jusqu'à ceux de l'école professionnelle, ont pour but de perfectionner cet outil. De l'adresse des doigts bien sot et bien puni

1. *Œuvres*, édit. Cousin, I, p. 3.

tôt ou tard qui ferait fi. Car c'est une vraie servitude que d'avoir à emprunter des mains étrangères pour la moindre besogne. Ajoutez que la main de l'homme est aux organes analogues des autres animaux, même les plus industrieux, ce que l'intelligence humaine est à l'instinct. Elle n'est destinée par sa structure à aucun usage déterminé. Elle est apte à tout genre de travail. A ce titre encore, elle est donc pour l'homme une cause et une marque de supériorité.

L'art d'observer. — Nous venons de considérer nos sens un à un. Ce point de vue séparatiste serait faux si nous n'avions d'ailleurs appelé l'attention sur l'assistance mutuelle que les sens se prêtent, et sur ce mode de perceptions qu'on appelle les perceptions acquises. L'éducateur prendra même garde de développer un sens aux dépens d'un autre, et d'exagérer encore par la culture les tendances souvent innées d'un sens à absorber toute la vie intellectuelle. On divise quelquefois les hommes en visuels et auditifs, suivant la prédominance chez eux des représentations visuelles ou des représentations auditives. Mais le parfait équilibre consiste à n'être ni visuel ni auditif, ou à l'être également. L'éducation des sens ne doit pas viser au tour de force. Elle doit être impartiale entre les différents sens, les habituer à concourir à une même perception, à s'entr'aider, à se contrôler. Elle ne doit pas oublier enfin qu'elle a son but en dehors d'elle, et que ce n'est pas tel sens en définitive qu'il faut perfectionner autant que l'esprit.

Aussi bien, outre ce que nous avons dit qu'elle est, l'éducation des sens sera l'éducation de la faculté d'observation. Il importe d'habituer l'enfant à voir, c'est-à-dire, écrit M. Gréard, « à saisir les aspects, les figures, les ressemblances, les différences, les rapports des choses. » Pour cela on lui mettra peu d'objets, un seul objet à la fois sous les yeux. On l'exercera à tirer d'une sensation tout ce qu'elle renferme d'intellectuel en quelque sorte, au lieu qu'il se serait contenté d'une vue rapide et d'une image fugitive. Mais il ne faut pas que ces leçons d'observations aient rien de formaliste et de routinier. Il ne faut pas par exemple que l'élève ait, sur un objet donné, un certain nombre d'observations à faire, toujours les mêmes. La mémoire et le mécanisme se chargeraient bientôt de toute la besogne.

Pour les mêmes raisons, nous n'emploierions qu'exceptionnellement, et comme des jouets, les instruments pédagogiques inventés par une admirable institutrice, Mme Pape-Carpantier, la *toupie spectrale*, combinée pour l'enseignement des couleurs qu'elle montre dans l'ordre du prisme, puis permet de séparer, de comparer et de mélanger, et le *polyphone* qui essaye de donner aux enfants une notion des différents bruits de la nature. Nous pensons que la nature est ici la seule vraie éducatrice, et qu'il faut supprimer plutôt que multiplier les intermédiaires entre elle et l'esprit de l'enfant. L'éducation des sens a pour but en effet de solliciter l'activité de l'enfant, de l'inviter à la découverte; et elle préfère parfois les découvertes enfantines à la science toute faite des livres et des instruments. Ainsi entendue, elle est vraiment intellectuelle.

L'éducation des sens et l'éducation morale. — Nous avons dit qu'il y avait aussi une éducation morale des sens. Ce constant appel à l'activité de l'esprit justifierait déjà cette expression. Bien des conseils de détail, que nous avons donnés, la justifieraient encore, tellement tout se mêle dans l'éducation, et tellement le souci d'une âme à former prime et pénètre tous les autres. Nous n'allons point, comme Mme Pape-Carpantier, jusqu'à trouver à la ligne droite et à la ligne courbe un sens moral, la première représentant l'absolu et l'idéal, la seconde la vie pratique et ses compromissions. Car cela est du symbolisme et de la subtilité. Mais l'influence des premières impressions est telle sur une sensibilité neuve que leur régularité et leur modération peut se communiquer au caractère, tandis que les secousses de nos sens retentissent dans l'âme entière, et sont pour elle une cause de trouble. Un philosophe anglais de notre siècle, St. Mill, a pu noter sur lui-même l'effet produit par les dimensions et l'architecture des appartements où il vivait; il lui semblait que sa pensée s'élargissait avec sa vue. Puis les sens sont causes de plaisirs et de souffrances, et par là donnent prise encore à l'éducation morale qui peut avoir à nous détourner des uns, à nous habituer aux autres, et qui, dans tous les cas, imprime à notre façon de sentir son premier pli. — Dirons-nous enfin que certains spectacles et surtout certains sons, une musique mélodieuse, ou plus simplement une voix douce, calment nos chagrins, nos colères, ainsi qu'une caresse, que d'autres impressions au contraire ont quelque chose d'irritant, et qu'il y a ainsi entre les personnes ou entre les personnes et les choses un premier courant de sympathie dont nos différents sens sont les conducteurs [1]. Qu'il s'agisse pour l'enfant d'inspirer ou de subir cette sympathie, elle impose au maître une surveillance d'un nouveau genre, en même temps qu'elle lui fournit mille subtiles ressources.

Histoire de l'éducation des sens. — L'éducation des sens a été longtemps négligée. Du moins les pédagogues s'en occupaient peu. Mais la pédagogie contemporaine nous fait assister à une véritable revanche des sens. Des théoriciens comme Rousseau, des hommes de bien comme Cochin avaient eu l'intuition des procédés spéciaux à l'éducation de la première enfance. Mais ils ne s'implantèrent chez nous que quand ils nous vinrent de l'étranger avec l'autorité des noms de Pestalozzi et de Frœbel. Ils ont constitué la méthode de nos salles d'asile, puis de nos écoles maternelles. Là ils sont tout à fait à leur place. Là en effet il ne peut s'agir que de suivre, parfois de stimuler la curiosité naturelle de l'enfant, et c'est avec des objets qu'il a, ou que, sans en avoir l'air, on lui met sous la main, qu'il faut indirectement l'instruire. — Mais c'est une autre question de savoir si cette méthode doit être continuée plus tard, et dans quelle mesure.

Certains prétendent que cette revanche des sens dont nous parlions doit surtout être une revanche de l'œil. On s'est trop longtemps adressé à l'oreille par la parole. Or, écrit Horace Mann, « on peut décupler les résultats de l'enseignement, en ayant recours à l'œil plutôt qu'à l'oreille. La supériorité de la vue sur les autres sens, en rapidité, en précision, en pénétration, est presque infinie. Un seul coup d'œil révèle parfois à l'esprit ce que des volumes et des mois d'étude ne lui feraient pas acquérir

1. C'est dans le même ordre d'idées que Sully Prudhomme écrit : « Nous savons que des perceptions de tout genre, visuelles, auditives, olfactives, etc., sont expressives, c'est-à-dire qu'elles ont quelque chose de commun avec les affections morales (le langage tout entier en témoigne), et qu'elles les éveillent en nous par leurs qualités agréables ou désagréables. » (*Revue des Deux Mondes*, 15 octobre 1890, p. 769.)

d'une manière aussi vivante. Se servir de l'oreille quand on peut employer les yeux, c'est aussi insensé que le serait le procédé des oiseaux, si, dans leurs migrations, ils voulaient marcher au lieu de voler. » De là les procédés connus sous les noms d'*enseignement intuitif*, d'*enseignement par l'aspect*, de *leçons de choses*. Ces procédés ont si victorieusement conquis leur place dans nos méthodes qu'il y a plutôt à craindre aujourd'hui qu'ils ne deviennent à leur tour envahissants. Ce n'est plus d'éducation des sens qu'il s'agit ici, mais d'éducation par les sens, de préférence aux livres et à la parole du maître. Nous reviendrons sur ce sujet [1].

1. Voir la leçon intitulée : *Méthodes d'enseignement*.

LEÇON V

ÉDUCATION DE LA MÉMOIRE.

SOMMAIRE

La mémoire enfantine. — Développement et décadence de la mémoire.
Différentes espèces de mémoire. — Qualités de la mémoire. Mémoires spéciales.
Genèse du souvenir. 1° Acquisition. — Vivacité de l'impression. L'attention supplée la vivacité. La répétition supplée l'attention. Comment on apprend une leçon.
2° Réapparition du souvenir : a, involontaire. — Des degrés du souvenir. Réminiscence. De la reconnaissance. De la localisation. — **b, volontaire.** — Faut-il « penser à côté? »
Culture de la mémoire. — Mémoire et jugement.
Des leçons. — Des morceaux choisis.
Rapports des souvenirs entre eux. — Rapports artificiels : mnémotechnie. Rapports naturels : comprendre pour apprendre. Des systèmes de souvenirs.

La mémoire enfantine. — A quel âge commence la mémoire des enfants? Il est probable qu'elle est de tous les âges, puisque dès le berceau se forment des habitudes. Mais il est probable aussi que, comme la plupart des animaux, les petits enfants, — et cela peut-être parce qu'ils ne parlent ni les uns ni les autres, — ont la mémoire courte. Ainsi les trois premières années, qui laissent tant de traces dans la vie psychologique, laissent pourtant peu de souvenirs conscients. Leibniz

cite un enfant qui, devenu aveugle vers deux ans, n'avait pas l'idée d'une perception visuelle. Les souvenirs des enfants, même plus âgés, restent flottants et sans date. Le temps n'a pas encore pour eux de cadres bien nets. Hier leur représente tout le passé. En revanche, ces souvenirs ont parfois une richesse et une précision dans les détails qui dénotent chez l'enfant une observation fureteuse, en même temps qu'une mémoire ne faisant grâce de rien. Puis cette mémoire, qui n'est pas encore surchargée, n'est pas encore paresseuse, et toujours acquiert. La cause en est sans doute dans l'extrême plasticité de la matière cérébrale, prompte à recevoir tous les plis, mais que l'âge rendra plus résistante.

Il serait intéressant de mieux connaître les bases physiques de la mémoire. Il pourrait y avoir ainsi une hygiène appropriée à cette faculté. Tout ce que nous savons, c'est qu'elle n'est pas indifférente à l'état de nos organes, de notre circulation, de notre nutrition, de notre humeur.

Il serait intéressant aussi de connaître assez l'histoire moyenne de son développement pour choisir à coup sûr les âges les plus propices aux différentes études. Elle se déveleppe en effet, mais pendant quelques années seulement, et atteint vite sa période maxima, de six à onze ans, selon le philosophe anglais Bain. C'est l'âge où l'on apprend si facilement les langues. Elle est en pleine décroissance après la vingt-deuxième ou la vingt-troisième année. Un vieux conscrit a peine à apprendre l'exercice. — Nous savons en outre que la mémoire se modifie avec l'apparition et les progrès des différentes facultés, sensitive d'abord, intellectuelle ensuite, et que nous retenons toujours plus volontiers ce qui s'est trouvé le mieux accommodé à notre force et à notre tour d'esprit.

Différentes espèces de mémoire. — Mais la mémoire ne varie pas seulement selon l'âge. Elle est capable de qualités différentes et inégalement réparties : promptitude dans l'acquisition, ténacité dans la conservation, rapidité dans l'évocation du souvenir. Rarement une même mémoire a ces qualités réunies. Qui apprend vite oublie vite. En revanche, la peine qu'on prend est d'ordinaire récompensée. Car, — c'est un personnage de Molière qui l'a dit, — « on grave sur le marbre bien plus malaisément que sur le sable, mais les choses y sont conservées bien plus longtemps. »

Les mémoires diffèrent encore par le genre de souvenirs qu'elles retiennent avec une sorte de préférence. On divise, avons-nous dit ailleurs, les hommes en visuels et auditifs. Les uns retiennent d'un objet son image, les autres le mot, c'est-à-dire le son ou l'assemblage des sons, qui le désigne. — Mais la mémoire se spécialise encore. Tel a la mémoire des couleurs, tel autre des formes, un troisième des dates, un quatrième des abstractions mathématiques, et ainsi de suite. Et ces spécialités tendent à devenir de plus en plus exclusives, parce que les souvenirs ont d'autant plus de consistance qu'ils font corps avec des souvenirs du même genre. De sorte que ces mémoires spéciales sont à la fois la cause et l'effet de nos diverses aptitudes. Certains prétendent que l'éducation n'a de prise que sur elles, et qu'on n'exerce pas plus la mémoire en général qu'on ne développe l'habitude en général. Cela est exagéré. Il y a une culture de la mémoire tout entière, et il faut même parfois lutter contre une inclination précoce à la spécialité. Mais il reste vrai que l'éducation est d'autant plus facile et plus forte qu'elle fait revenir l'âme toujours dans les mêmes plis, et la sollicite vers un mécanisme plus simple.

Genèse du souvenir. — La pédagogie de la mémoire peut considérer les meilleurs moyens de fixer un souvenir particulier, puis de l'évoquer, ou les meilleurs moyens de fortifier la mémoire elle-même, c'est-à-dire cette disposition générale à apprendre et à se rappeler. Nous commençons par les souvenirs particuliers.

1° Acquisition. — Toute impression a une tendance vague à durer et à renaître. Mais dans la concurrence que les différentes impressions se font entre elles, celles-là seules durent et renaissent en fait que leur vivacité a mises hors de pair. C'est là d'ailleurs une mémoire toute passive que l'éclat extraordinaire de certains phénomèmes nous impose. Mais nous interviendrons dans notre propre mémoire par l'attention qui communique aux impressions une sorte de vivacité artificielle. Nous arrivons ainsi à retenir ce que nous voulons retenir, à meubler nous-mêmes, selon notre goût et notre choix, notre propre

pensée. Nous faisons nous-mêmes nos souvenirs, et leur force est proportionnelle à l'attention dépensée, de telle sorte que l'attention devient l'élément essentiel de la mémoire.

Mais rien n'est difficile comme d'être vraiment attentif. La répétition remédie aux défaillances de l'attention. Nous produisons en plusieurs fois l'effet que nous n'avons pu produire en une. Tous les élèves savent qu'il y a deux façons d'apprendre une leçon, la lire une fois avec tout l'effort dont l'esprit est capable, ou la lire plusieurs fois. Savoir après une seule lecture est peut-être bien un idéal difficile à atteindre. Mais il ne faut pas se résigner trop volontiers à relire indéfiniment, car cet effort à petites doses est la méthode la plus paresseuse quoique la plus longue. — Il y a même deux façons de relire entre lesquelles nous n'hésitons pas. L'une consiste tout simplement dans la répétition ininterrompue jusqu'à ce que l'impression ainsi reproduite finisse par laisser une trace un peu profonde. L'autre consiste, après chaque recommencement, à vérifier, par un retour mental sur le chemin parcouru, où en est le souvenir, ce qu'il a déjà de consistant, et où en sont les trous, s'il y en a. Cette seconde méthode est la plus active, partant la plus féconde en souvenirs durables. Car, comme l'a écrit Maine de Biran, « ce que le moi a mis du sien dans une impression reçue peut seul revivre. »

2° Réapparition du souvenir : a, involontaire. — Il y a aussi dans le retour des souvenirs à distinguer deux formes de la mémoire, l'une passive, l'autre active. Le langage usuel les distingue tout le premier, car on dit parfois : *je me rappelle*, et parfois : *il me souvient*. Mais, dans cette forme même de la mémoire que nous avons appelée passive, l'attention peut avoir à jouer quelque rôle. Car il y a des degrés dans cette passivité du souvenir. Non seulement nous avons quelquefois des souvenirs sans le vouloir, mais sans le savoir, que nous prenons naïvement pour des nouveautés et des inventions de notre propre esprit. Les poètes, les écrivains sont sujets à ces souvenirs inachevés qu'on appelle des *réminiscences*. — Un souvenir plus complet est celui que nous reconnaissons. Mais souvent cette reconnaissance elle-même s'arrête à moitié route. Nous savons que nous avons affaire à un souvenir. Mais où dans notre passé faut-il reporter l'impression première dont ce souvenir est l'écho? — Le souvenir ne sera parfait que quand il sera localisé. Nous localisons un souvenir par une série de tâtonnements plus ou moins rapides, plus ou moins conscients, lorsque nous sommes parvenus à l'associer à un autre souvenir qui porte sa date avec lui. Où ai-je vu cette figure? Dans la rue. Il y avait beaucoup de monde dehors, des drapeaux aux fenêtres. C'était le 14 juillet. Chacun peut suivre en lui-même ce travail du souvenir à la recherche de sa propre origine. Un souvenir isolé, s'il en était, ne retrouverait jamais sa place dans notre vie antérieure. Mais nos souvenirs — c'est une loi que nous retrouvons pour la seconde et non pour la dernière fois — s'aident et s'appellent d'autant mieux les uns les autres qu'ils forment un ensemble, et comme un système. Leur union fait leur force. C'est le propre d'un esprit sûr et pleinement maître de lui, comme de tout ce qu'il possède, de savoir où loger tous ses souvenirs, et de ne rien laisser dans le vague. Aussi peut-il être utile d'habituer de bonne heure les esprits à cette précision, et à cette réflexion sur eux-mêmes, en empêchant qu'ils ne se contentent de ces souvenirs en l'air qui sont la forme enfantine du souvenir.

b. volontaire. — Tous les souvenirs dont nous avons parlé jusqu'ici sont venus au-devant de nous. Mais nous avons à nous occuper surtout des souvenirs voulus, cherchés, et à dire comment doit être dirigée cette recherche.

Il faut d'abord, pour l'entreprendre, que l'esprit ne soit pas distrait par une impression présente trop intense contre laquelle ces ombres d'impressions qui sont les souvenirs ne sauraient lutter. A cette condition négative du souvenir doit s'ajouter l'action positive de la volonté. Nous tournerons notre attention vers les mots ou les idées que nous supposons être en rapport avec le souvenir cherché. Puis après avoir essayé d'une première série, nous essayerons d'une seconde, et ainsi de suite jusqu'à ce que nous ayons trouvé. Il est des souvenirs qui n'existent pour nous qu'encadrés entre deux ou trois autres, et auxquels nous n'avons guère qu'un chemin pour arriver. Beaucoup de noms de sous-préfectures, qui ne représentent rien à notre ignorance, ne sont accessibles à notre mémoire que si elle a

retrouvé le chapelet tout entier dont les noms du département et du chef-lieu sont les premiers grains. C'est mal savoir que de savoir ainsi. C'est savoir cependant d'une certaine manière. Ce sont des jalons posés pour les acquisitions à venir qui, se groupant autour du nom déjà connu, lui donneront plus de vie, mais lui devront de se coordonner. — Quoi qu'il en soit, le rôle de la volonté, une fois l'impulsion donnée à une ou plusieurs séries d'idées associées, est d'attendre que le pouvoir suggestif de ces idées ait fait le reste. Une trop grande tension de l'esprit qui l'immobiliserait dans un seul état de conscience pourrait même nuire au jeu de l'association, et par suite à l'appel du souvenir. Aussi est-il arrivé mille fois qu'on n'a trouvé un souvenir qu'après avoir cessé de le chercher. D'où un auteur, ami du paradoxe, tire cette conclusion qu'il faut « penser à côté », et que, pour trouver, il faut ne pas chercher. Peut-être en effet ne faut-il pas chercher sans relâche; mais il faut avoir cherché, c'est-à-dire avoir mis la pensée en mouvement, et l'avoir lancée sur toutes les pistes.

Culture de la mémoire. — Nous avons parlé du souvenir, des moyens de le fixer, des moyens de le retrouver. C'est de la culture de la mémoire en général que nous allons maintenant traiter.

L'éducateur est comme invité par la nature elle-même à profiter de l'âge où cette faculté est docile pour l'assouplir encore, et lui confier des connaissances qu'on aurait dans la suite une peine plus grande à acquérir. Mais on craint justement qu'il n'abuse de cette docilité, et ne réduise toute l'éducation à l'éducation de la mémoire. Depuis Montaigne, on va répétant qu'une tête bien faite vaut mieux qu'une tête bien pleine, et on ajoute qu'une surcharge de connaissances pourrait bien étouffer les facultés plus actives et plus personnelles. Puis il y a contre la mémoire toutes sortes de préjugés. Il est de bon ton de se plaindre de celle qu'on a, en laissant entendre du même coup qu'il y a dans l'esprit un système de compensations.

Qu'il y ait eu des excès commis, qu'à certaines époques la mémoire ait été le tout de l'éducation, comme l'érudition le tout de la science, ce n'est pas une raison pour dédaigner une faculté sans laquelle bien peu d'autres facultés subsisteraient. Il

serait aisé à l'analyse psychologique de retrouver même dans nos idées prétendues originales la trace d'expériences antérieures, et dans l'invention la part du souvenir. Et on comprend que certains éducateurs aient abusé de la mémoire, puisque l'éducation consiste à transmettre et à enrichir le présent des épargnes du passé. — On oppose d'ordinaire la mémoire au jugement. Quand bien même ces deux facultés seraient rivales, ainsi que les deux éducations qui leur conviennent, il y aurait là tout au plus l'indication d'une alternance à établir entre elles. Car c'est une des lois les moins contestées de la pédagogie qu'il faut reposer l'esprit, comme on repose le corps, en le faisant changer d'exercice. Mais non seulement l'exercice de la mémoire permet à notre faculté de juger de reprendre haleine, il lui fournit un aliment. On juge en effet en comparant, et on compare grâce au souvenir. Il faut avoir beaucoup vu et beaucoup retenu pour juger avec quelque largeur et quelque impartialité. Quand on dit « un homme d'expérience », on résume toutes les qualités nécessaires au jugement, et on en indique en même temps l'origine.

Des leçons. — Mais, s'il faut cultiver la mémoire, comment la cultive-t-on? — En donnant des leçons à apprendre. — Ici les objections reprennent de plus belle, et Herbert Spencer a écrit contre cette méthode une vraie diatribe :

L'habitude d'apprendre par cœur, autrefois universellement répandue, tombe tous les jours en discrédit. Toutes les autorités modernes condamnent la vieille méthode mécanique d'enseigner l'alphabet. On apprend souvent la table de multiplication par la méthode expérimentale. Dans l'enseignement des langues, on substitue déjà aux procédés des collèges d'autres procédés, imités de ceux que suit spontanément l'enfant, quand il apprend sa langue maternelle.... Le système qui consiste à faire apprendre les enfants par cœur, comme tous les systèmes suivis à la même époque, donnait à la formule et au symbole la priorité sur la chose formulée ou symbolisée. Répéter les mots correctement suffisait; les comprendre était inutile; et de cette façon l'esprit était sacrifié à la lettre. On reconnait enfin que, dans ce cas, comme dans les autres (un pareil résultat n'est pas accidentel, mais inévitable), plus on donne d'attention au signe, moins on en donne à la chose signifiée; ou que, ainsi que l'a dit Montaigne, il y a longtemps : *Sçavoir par cœur n'est pas sçavoir* [1].

1. H. Spencer. *De l'éducation*, trad. française, p. 97.

Nous ne nions point, encore une fois, qu'il y ait eu des excès commis, et il y aurait beaucoup à dire contre les compositions de récitation, telles que les entendent certains maîtres, et certains élèves trop zélés, vraie débauche de mémoire qui ne laisse d'autre souvenir durable que celui d'une fatigue. Cela n'empêche pas que la leçon quotidienne soit excellente pour entraîner, ou simplement pour entretenir la mémoire, en même temps que la régularité de cet exercice donne à l'enfant des habitudes de travail méthodique et de discipline. D'ailleurs la leçon se défend toute seule; car on ne peut se passer d'elle. Que de choses qu'il faut bien se résoudre à faire apprendre, formules scientifiques, grammaticales, énoncés de théorèmes, dates historiques, définitions de tout genre! Et ici, quoi qu'on en ait dit, les termes importent presque autant que l'idée, car seuls ils lui communiquent la précision et la fixité. On a essayé souvent, par haine de la récitation et de tout ce qui ressemble au mécanisme, de faire dire aux enfants le sens de la leçon, en les autorisant, en les invitant à modifier les termes. Mais, remarque Mme Necker de Saussure, « cette compréhension, dont on se flattait, restait elle-même confuse, ou s'échappait vite, faute de s'être liée à des mots fixes et positifs. » « Sans la récitation, ajoute le même auteur, on n'est pas certain d'avoir rien confié à la mémoire. Les idées ne sont guère à notre disposition qu'autant que nous les avons rattachées à des termes précis, bien choisis, et tels aussi que l'enfant les trouve rarement de lui-même [1]. »

Aussi ferons-nous réciter à nos élèves non seulement des définitions qu'il n'y a pas deux façons de bien dire, mais des morceaux choisis de nos poètes et de nos prosateurs. Nous leur enseignerons ainsi des sentiments dont, faute d'expression suffisante, ils n'auraient jamais pris tout à fait conscience. Ce n'est pas leur vocabulaire de mots seulement, mais en quelque sorte leur vocabulaire d'idées que nous enrichirons. Nous leur ferons parler pendant quelques phrases une langue meilleure que leur langue usuelle, meilleure de deux manières, par une forme qu'ils seront peut-être tentés d'imiter, et aussi par le

1. *Éducation progressive*, VI, 7.

fond, c'est-à-dire par la nature des pensées dont ils subiront de même la contagion. Ils seront, grâce à une prodigieuse faculté d'adaptation de tout notre être à l'attitude qu'il prend et au langage qu'il tient, ils seront pour un instant les auteurs même dont ils récitent les paroles, et nous n'estimons pas que ce soit un petit bienfait pour eux que cette communion, même passagère, avec les plus grandes âmes.

Rapports des souvenirs entre eux. — Mais, pour bien apprendre, il faut comprendre, et ici nous allons retrouver le rôle du jugement. Car, si la mémoire fournit les données indispensables à l'exercice du jugement, le jugement est le meilleur auxiliaire de la mémoire et l'emporte sur tous les procédés *mnémotechniques*. — On appelle ainsi des moyens artificiels de fixer un souvenir. Par exemple, dit le pédagogue écossais Blackie, « l'élève peut se rappeler qu'Abydos est situé sur la rive asiatique de l'Hellespont, s'il se rappelle seulement que les deux mots Abydos et Asie commencent l'un et l'autre par la lettre A. » Sans condamner absolument de pareils procédés (car il faut souvent en éducation faire flèche de tout bois), nous craindrons le plus souvent de compliquer le souvenir sous prétexte de l'aider, et nous craindrons aussi d'entretenir dans l'esprit de l'enfant l'habitude des associations arbitraires et factices. — Mieux d'ailleurs que tous les rapports artificiels, les rapports réels, que le jugement découvre entre les idées, en consolident le souvenir. Le meilleur moyen de retenir des dates est d'en saisir l'enchaînement historique; le meilleur moyen de retenir une loi scientifique est d'en posséder pleinement la démonstration.

Même dans une page de prose, même dans un morceau de poésie, il y a quelque chose à comprendre, partant à expliquer. Un bon maître explique en effet la leçon qu'il donne, en analyse les idées, en expose le plan, déduit la raison des beautés qu'elle renferme. Et quand cela est fait, et bien fait, la leçon est à moitié sue. Et on a transformé en exercice éminemment actif et intelligent celui qui passe pour le plus mécanique de tous.

Toutefois, comme on abuse des meilleures méthodes, prévenons ici l'abus qui consisterait, pour ne rien confier à la mémoire qu'on n'ait expliqué, à donner des explications qui la surchar-

geraient sans profit, par exemple des étymologies de noms propres et même de noms communs, ou une histoire de la langue en raccourci à propos de chaque locution et de chaque règle grammaticale.

Il faut que le lien qui tient unis nos souvenirs ne leur soit pas extérieur et ne soit pas un souvenir supplémentaire en quelque sorte. Mais il faut que ce lien existe. Nous nous souvenons mal d'une lecture faite en passant, et dont l'objet ne rentre pas dans le cadre de nos études ordinaires. Au contraire un souvenir, qui a des similaires dans notre esprit, va se classer de lui-même où ses affinités l'appellent. Là est la raison d'une apparente singularité de notre mémoire que signale Mme Necker de Saussure : « Ceux qui se sont appliqués aux sciences de nomenclature ont pu s'apercevoir que les cinq premiers noms des objets divers s'apprennent avec beaucoup de peine, et qu'ensuite on en retient indéfiniment de nouveaux sans difficulté [1]. » Un pédagogue contemporain, M. Bréal, remarque à son tour que ceux-là apprennent le plus facilement une langue étrangère qui sont conduits à apprendre d'abord dans cette langue le vocabulaire d'un métier ou d'une industrie quelconque. Ces mots, formant ensemble comme un système, résistent mieux à l'oubli, et les autres souvenirs, gravitant autour de ce système, sont comme retenus par son attraction dans l'orbite de la mémoire. — Voilà pourquoi aussi la meilleure façon d'apprendre est d'enseigner, ce qui est une vérité d'expérience. Celui qui enseigne, condamné à mettre de l'ordre entre ses souvenirs, les fixe par là même. — Voilà pourquoi enfin les idées générales, les lois qui résument les expériences et les faits, loin de les faire oublier, les forment en faisceau indissoluble, et soulagent la mémoire sans l'appauvrir.

En résumé, s'il s'agit d'un seul souvenir, c'est notre attention qui lui prête vie; s'il s'agit de plusieurs souvenirs, c'est l'ordre que l'esprit met entre eux qui les maintient. Ce qu'il y a de vivace dans le souvenir vient de nous dans l'un et l'autre cas. Et c'est ce qui a fait dire à un philosophe que nous ne nous souvenons que de nous-mêmes.

1. *Éducation progressive*, VI, 7.

LEÇON VI

CULTURE DE L'IMAGINATION.

SOMMAIRE

L'imagination enfantine. — Elle personnifie tout. Rêves, jeux des enfants.
De l'imagination représentative. — Comment il faut l'entretenir.
De l'association des idées. — Parti que peut tirer l'éducateur de cette loi psychologique. Rapports naturels et rapports artificiels entre les idées. Associations par contiguïté : préjugés.
Des idées maîtresses. — Influence accessoire du sentiment.
De l'imagination créatrice. — Qu'il faut l'exercer et qu'on la contient en l'exerçant.
Des fables. — Discussion de l'opinion de Rousseau.
Des exercices de composition.
De l'éducation esthétique.

L'imagination enfantine. — L'imagination est la faculté des enfants comme des poètes. Ils ont une façon à eux d'écouter, même de voir. Ils personnifient tous les objets, et créent de petites mythologies à leur usage. Leur état mental est celui des peuples enfants. Le sens du réel n'est pas affermi chez eux. Peut-être même quelques-uns de leurs mensonges ont-ils là leur excuse. Ils établissent entre les objets des analogies étranges, et c'est le plus sérieusement du monde qu'ils avancent les pires drôleries, jusqu'à ce que nos sourires les aient avertis, et que notre admiration leur ait enseigné la vanité. Leurs rêves, faits de

fictions extravagantes, souvent tragiques, à en juger par le phénomène assez fréquent des peurs nocturnes, sont des rêves à la seconde puissance, puisque leur pensée éveillée ressemble déjà à un rêve. Dans le jeu, l'imagination enfantine construit et détruit tour à tour, expérimente des combinaisons variées, faisant œuvre tantôt de création, tantôt d'analyse. Mais on a toujours admiré la puissance d'illusion de l'enfant qui veut vraiment s'amuser. Une chaise renversée lui représente un char, un balai un fusil, et il est même remarquable qu'il semble aimer d'autant mieux les jouets qui laissent plus à faire à son imagination. « Les joujoux qu'il invente, dit Mme Necker de Saussure, sont ceux qui l'amusent le plus. » Aussi est-il presque toujours imprudent de se mêler aux jeux des tout petits enfants et de prétendre les régler. On en rompt le charme, en supprimant, quoi qu'on fasse, la spontanéité capricieuse qui les inspirait.

De l'imagination représentative. — L'imagination est un pouvoir de forme multiple, et cela chez l'enfant comme chez l'adulte. Car on lui attribue nos rêves les plus humbles comme les inventions de l'artiste et du savant. Tout au moins faut-il distinguer deux degrés de l'imagination : l'imagination reproductrice ou représentative, et l'imagination créatrice ou constructive.

La première n'est qu'une forme, la moins abstraite, de la mémoire, c'est la mémoire des yeux, des images. C'est la faculté d'évoquer, les yeux fermés, le spectacle que nous admirions les yeux ouverts. C'est la faculté de voir, dans un mot, l'image vivante dont il est le signe. Grâce à cette faculté, le passé ne s'éteint pas pour nous; grâce à elle aussi, notre langage se colore et s'anime, et notre pensée vit d'autre chose que d'abstractions et de symboles. Sans doute c'est par une sorte de progrès que nous passons de la mémoire de l'image à la mémoire de l'idée. Mais encore faut-il que ce progrès n'ait pas desséché l'imagination. L'éducation des sens et en particulier l'éducation de la vue, en nous apprenant à regarder, et en accentuant par là les images, accroîtra du même coup leur tendance à renaître.

Mais il est possible de stimuler directement cette faculté d'imaginer en exerçant l'enfant à décrire de tête l'objet qui l'a frappé et en l'empêchant, surtout à l'âge où il commence à penser abstraitement, de se contenter toujours de souvenirs vagues et morts. L'enseignement historique ne peut se passer de l'imagination représentative. Car l'histoire bien entendue est une résurrection, elle doit nous faire voir le passé. Les costumes, les monuments, les armes d'autrefois, les figures des grands hommes font partie de l'histoire. C'est pourquoi des images dans les livres d'histoire populaire viennent à propos au secours de la description verbale. Ce sont les leçons de choses en histoire. Et réciproquement un pareil enseignement est une culture excellente pour cette faculté représentative à laquelle il s'adresse sans cesse.

De l'association des idées. — L'imagination du second degré ou imagination créatrice ne crée rien, à proprement parler; elle combine des souvenirs et des fragments de souvenirs, elle fait du neuf avec du vieux. Dans sa manière d'être la plus commune, elle se confond avec ce que les psychologues appellent l'association des idées.

La psychologie contemporaine a amplement démontré en effet que nos idées ne se succèdent pas au hasard, qu'il y a entre elles des rapports de conséquent à antécédent, tout comme dans le monde physique, et que des lois gouvernent nos rêveries les plus désordonnées.

Entre toutes les classifications que l'on a données de ces lois, il en est une qui importe particulièrement à la pédagogie, celle qui divise les rapports selon lesquels nous associons nos idées en rapports naturels et rapports artificiels. Les rapports naturels sont les rapports de cause à effet, de moyen à fin, et autres de même nature. Les rapports artificiels sont les rapports de consonance entre les mots qui expriment les idées, de ressemblance, de contiguïté accidentelle entre les objets de ces idées. Or le tour de notre esprit dépend de la prédominance de l'une ou de l'autre espèce d'associations. Sans doute l'esprit le plus logique ne remonte pas du matin au soir la série des effets et des causes, et l'esprit le plus futile a ses accès de raison. Ils n'en ont pas moins l'un et l'autre des habitudes dominantes, et qui viennent du premier âge. Aussi importe-t-il de surveiller, parfois de rectifier ces premières associations enfantines. La chose est moins difficile quand, la complexité de l'esprit étant moindre,

une idée n'en éveille qu'un petit nombre d'autres. L'enfant qui n'entrerait pas dans le même pli pour ainsi dire que ses petits camarades, et dont la pensée ferait toujours l'école buissonnière réclamerait du maître une sollicitude dont l'exercice est d'autant plus délicat qu'on craint toujours d'étouffer une originalité naissante. Mais il ne faut pas non plus prendre pour de l'originalité et de l'esprit ce qui n'est qu'un manque de sérieux. Il n'est pas de spécialité plus facile à acquérir que celle des calembours ou des coq-à-l'âne. Mais il faut détourner les enfants de ces succès de mauvais aloi.

Parmi les associations que le hasard crée, les associations dites par contiguïté sont d'un grand intérêt pour l'éducateur. Deux états de conscience se rappellent l'un l'autre quand ils ont été une fois associés. Descartes enfant a aimé une jeune fille louche. Toute sa vie il éprouve pour les personnes louches une instinctive sympathie. Tous les préjugés sont des associations de ce genre. Le jour où un événement triste s'est produit devient à jamais néfaste. Et la force de l'habitude est telle que, quand nous reconnaissons l'absurdité d'un pareil préjugé, nous n'en sommes pas pour cela complètement guéris. Outre les préjugés de tout le monde, il y en a qui sont personnels à chacun de nous, et qui tiennent à une rencontre, à un pli accidentel, mais dont notre sensibilité et notre intelligence ne se défont jamais. Combien il emporte dès lors d'épier les premières impressions pour couper court, quand il en est temps encore, à des habitudes d'autant plus tenaces que leurs débuts sont plus obscurs.

Mais parfois il s'agira au contraire de les encourager et de les faire naître. Il y a d'heureux préjugés, et il peut n'être pas inutile par exemple de faire en sorte que l'enfant associe les mots et, par les mots, les idées de devoir et de bonheur. L'habitude les unira plus solidement que ne serait plus tard le raisonnement. De même on répétera devant lui et on lui fera répéter que la plus grande joie qu'on ressente vient de la joie qu'on donne. Et à force de le répéter, il finira par le croire.

Des idées maîtresses. — L'éducation a prise d'une autre manière sur l'imagination. Nos idées ne s'associent pas en séries unilinéaires, si on peut ainsi parler. Elles formeraient plutôt quelque chose comme des organismes. Or à chaque organisme il faut une idée directrice, une âme. Aussi bien y a-t-il dans notre esprit des idées qui jouent ce rôle. On les appelle des idées maîtresses. Elles attirent à elles toutes nos autres idées et se les subordonnent. L'éducation, le métier ou simplement l'habitude les ont mises en nous; et elles font dès lors nos façons d'être et de voir. Bain cite un exemple frappant des orientations diverses que suit chez différents individus le cours des idées, un même point de départ étant donné, selon l'idée dominante qu'elles rencontrent, et au travers de laquelle elles se réfractent :

Une violente tempête a fait déborder les rivières, arraché les arbres, renversé les maisons, et jeté partout la terreur. Les séries des pensées que suggère chacun de ces incidents sont extrêmement variées, et dépendent de la disposition mentale de l'observateur à d'autres points de vue, ou des idées spéciales qui se rencontrent avec le caractère qui est commun à tous. La femme du marin pense à son mari qui est sur mer Le marchand et l'assureur ont aussi leurs pensées attachées à cet élément. Le fermier calcule la perte de ses récoltes, le meunier entrevoit l'augmentation de la puissance motrice du canal qui fait tourner son moulin. Le météorologiste étudie la direction, la durée, la force de l'ouragan et les compare avec les cas qu'il a déjà observés. Le poète contemple des effets grandioses. L'homme religieux élève ses pensées à Dieu.

Ces exemples supposent l'existence d'une *attitude habituelle* de l'esprit, une émotion, une occupation, un plan, toujours prêt à servir de point de départ au mouvement de l'esprit, et se combinant avec toute stimulation qui tend à mettre en jeu les séries de l'esprit, de façon à constituer un élément de l'effet composé [1].

Ce phénomène intellectuel impose à l'éducateur un devoir double : surveiller les idées qui font ainsi la conquête d'une âme pour les y aider, ou, au contraire, pour les combattre à temps; puis faire observer aux esprits l'erreur d'optique dont les mieux intentionnés sont dupes, afin d'en tirer pour tous une leçon de modestie et de tolérance.

Une erreur d'optique du même genre est due à l'influence du sentiment sur l'imagination. Nous n'évoquons que les souvenirs qui sont de la couleur de notre âme, pour ainsi dire; tristes, il

1. Bain, *Les sens et l'intelligence*, trad. française, p. 518-519.

ne nous revient que des idées tristes, comme si nous cherchions non pas à nous consoler, mais à nous donner de bonnes raisons d'être ainsi que nous sommes. De même toute passion teinte nos impressions et nos jugements. De là l'éternelle illusion décrite par Molière, l'illusion des amants pour qui dans l'objet aimé tout devient aimable. Mais nous reviendrons sur les passions et leur rôle.

De l'imagination créatrice. — Lorsque la volonté, au lieu d'abandonner le mécanisme mental à lui-même ou aux influences de la sensibilité, en prend la direction, c'est un pas de plus fait vers l'indépendance de l'esprit, vers la création, et imagination devient synonyme d'invention. Telle l'imagination de l'industriel, de l'homme d'affaires. Telle l'imagination de l'homme de bien. Car il faut de l'imagination à l'homme de bien pour traduire en actes ses intentions. Il en faut, disons-le, à tout le monde ; car toute conjecture, car toute entreprise est œuvre d'imagination. Il en faut au savant, et l'imagination dans les sciences s'appelle l'hypothèse. Il en faut à l'artiste, ou, plus simplement, à quiconque veut comprendre une œuvre d'art.

Si variée que soit cette faculté dans ses applications, elle n'échappe pas tout à fait à la culture. Les jeux de l'enfant sont des exercices d'invention pratique ; les petits problèmes qu'il résout des exercices d'invention scientifique. Mais c'est dans la vie usuelle, c'est à la maison que se multiplient les occasions de stimuler sa curiosité, son esprit de combinaison, son ingéniosité. — L'école au contraire développe surtout l'imagination artistique, ou du moins ce qui y ressemble chez l'enfant du peuple. Et l'école a, malgré l'apparence, de bonnes raisons pour agir ainsi.

Malebranche a tout dit contre la « folle du logis », et il ne semble pas au premier abord que ce soit à notre siècle positif plus que tout autre de prendre parti pour elle contre lui. Mais n'est-ce pas justement dans un temps où les préoccupations positives dominent, que l'école doit à l'imagination de rétablir l'équilibre? D'ailleurs elle se ferait sa part si on ne la lui faisait. « Exercer l'imagination, a dit Mme Necker de Saussure, est aussi nécessaire que de la contenir; et peut-être ne la contient-on que lorsqu'on l'exerce. » En d'autres termes, l'exercice normal de

l'imagination est ce qui ôte à la rêverie nonchalante et maladive ou à la fantaisie extravagante leur prise sur l'âme et leur séduction. Souvent, dit encore Mme Necker de Saussure, « un rien suffit pour conjurer les prestiges les plus effrayants de l'imagination. »... « Livrez-lui des fleurs, des oiseaux, des crayons, que sais-je? procurez-lui le plaisir de chercher, d'inventer, de créer quoi que ce soit. On ne peut la faire mourir, mais on la charme, on la réduit avec des accents, on l'amuse avec des couleurs [1]. »

Des fables. — Dira-t-on que la musique et le dessin exigent, pour que l'imagination s'y complaise, une vocation spéciale? Les contes, les fables seront pour les imaginations enfantines une pâture plus commune et qui plaira à toutes. Rousseau a condamné les fables pour cette raison qu'on doit aux enfants la vérité. Il oublie là ce qu'il a dit ailleurs, qu'il faut traiter l'enfant en enfant. Or l'enfant vit naturellement dans un monde imaginaire qu'il crée tout seul, si nous ne l'aidons à le créer. « Austères philosophes, logiciens à outrance, allez-vous, par horreur des fictions, au nom de la vérité, enlever à ma fille ses poupées? Eh bien, laissez-lui ses fables, autres fictions [2]. » D'ailleurs ni les fables, ni les poupées ne sont de vrais mensonges. L'enfant, tout en s'en amusant, n'est dupe que dans la mesure où son plaisir l'exige, et parce qu'il veut bien être trompé. — Ajoutez que ce monde imaginaire des fables est en même temps son monde idéal, celui par lequel toute vérité doit passer pour arriver à lui :

Un enfant a eu une querelle avec des camarades; il ne voit pas ses torts; en vain vous vous efforcez de les lui faire comprendre, de les lui mettre sous les yeux; il ne voit que ceux des autres, et il est de bonne foi, car il les a sentis vivement, il en a été blessé. Laissez là cette affaire; transportez-le loin d'elle, dans un monde tout autre, dans ce monde des bêtes où se plaît la fable; rendu à lui-même, il jugera juste; bientôt la morale le ramènera brusquement en face de cette vérité qui tout à l'heure lui était cachée, voilée; il sera bien obligé de reconnaître que cette vérité est *vraie*; car vraie pour d'autres, fût-ce des bêtes, elle doit l'être pour lui [3].

1. *Éducation progressive*, VI, 8.
2. Anthoine, *Dictionnaire pédagogique*, premiere partie, I. 980.
3. *Id.*

Récemment, à propos de Perrault, un charmant écrivain prenait de même le parti de l'imagination contre l'esprit positif, et il ne se contentait pas de plaider pour les fées les circonstances atténuantes :

Laissez à l'enfant ses amis surnaturels, les doux redresseurs de torts, dont la pensée lui inspire une divine sécurité. Il aime à sentir le monde peuplé d'êtres puissants parmi lesquels il ne se rencontre pas seulement de méchants loups et de vieilles Carabosses, mais aussi de bonnes fées et des animaux à l'esprit subtil, qui jouent le rôle de justiciers. L'enfant s'aperçoit de bonne heure que la vie et les hommes sont injustes. Il se rassure en songeant avec confiance au coup de baguette qui va sauver l'innocence et confondre le méchant. A mesure que sa raison s'éveille, et sous l'obsession d'un persistant désir de justice, son penchant enfantin pour le merveilleux se développe en sentiment religieux. Il a cessé de croire aux baguettes magiques; il conserve l'habitude de regarder en haut[1].

Des exercices de composition. — La culture de l'imagination ne serait pas une culture active si l'on se contentait de faire lire ou apprendre à l'enfant des fables ou des contes tout faits. Il faut qu'il en fasse lui-même pour ainsi dire. Nous voulons parler des exercices de composition littéraire qui ont pour but, non pas tant de former le style, comme on dit souvent, que de former l'imagination elle-même, ce qui est d'une utilité supérieure. Et l'enfant intelligent trouve dans cet emploi d'une de ses activités les plus hautes un plaisir qui prouve l'excellence de la méthode. Le grand écrivain russe Tolstoï, dans l'école qu'il a fondée, et où il expérimente la pédagogie la plus libérale, a observé que l'enfant préfère inventer plutôt que de décrire. C'est que pour décrire, ajoute-t-il, il faut des qualités d'analyse et de méthode qui sont des acquisitions de la maturité, tandis que la réalité complexe est pour une imagination jeune plus facile à évoquer. Ce sera l'art du maître plus tard d'enseigner la précision sans enseigner du même coup la sécheresse.

De l'éducation esthétique. — Nous ne serions pas allé jusqu'au bout de notre pensée, si nous ne disions en terminant ce chapitre que ce n'est pas dépasser le but, en cultivant l'imagination, que d'éveiller l'esprit poétique et le sens du beau. Tout a

1. Arvède Barine, *Revue des Deux Mondes*, 1er décembre 1890, p. 673.

été dit sur le rôle éducateur de la poésie et du sentiment esthétique. Et si l'école ne se borne pas à transmettre des connaissances utiles, mais prétend vraiment faire œuvre éducatrice, elle doit donner aux âmes la passion de la beauté, ce qui est un moyen sûr de les *élever*. Mais nous ajouterons que c'est pour l'école la plus humble que ce devoir est plus strict. L'enfant des classes supérieures trouvera tôt ou tard dans les voyages, dans les musées, dans les livres, dans la conversation des hommes la beauté et le goût de la beauté. Mais à celui qu'attend une tâche grossière et monotone l'école doit donner pour sa vie entière une provision d'idéal. Qu'un rayon de poésie entre donc dans son âme pour l'éclairer et l'ennoblir à jamais ! C'est son imagination qui le recevra du maître habile à lui communiquer quelque intensité de vie, ardent à lui faire admirer la beauté des choses et la beauté des idées.

LEÇON VII

LES FACULTÉS DE RÉFLEXION.

ATTENTION, GÉNÉRALISATION, JUGEMENT, RAISONNEMENT.

SOMMAIRE

De l'attention dépend tout le travail réfléchi de l'esprit qu'il nous reste à étudier. Aussi est-ce par l'attention que nous commencerons cette étude.

De l'attention dans la première enfance. — L'enfant n'est pas naturellement attentif. Tous les objets flottent devant lui enveloppés d'un léger brouillard. Il passe de l'un à l'autre avec une rapidité dont nous ne pouvons plus, à nos âges, nous faire une idée. La mobilité de son humeur n'a point elle-même d'autre cause. Puis tous ces objets à peine vus forment dans son souvenir un tout indistinct. « L'univers, dit Mme Necker de Saussure [1], est d'une seule pièce pour le petit enfant et pour l'animal. Il s'agit de tout détacher et de tout isoler au moyen d'une attention concentrée. » Ces premières attentions de l'enfant mettent dans son esprit les premiers points fixes autour desquels idées et émotions viendront s'agglutiner. Même plus tard faire attention à un objet, c'est lui donner droit d'entrée dans sa pensée. Mais nous n'en sommes point à craindre des attentions mal placées. L'essentiel, pour le moment, est d'apprendre à faire attention. Car là est le pont aux ânes de l'éducation.

L'éducation de l'attention. — Il y a une attention naturelle et une attention artificielle, la première se confondant avec l'intensité même de la sensation, la seconde étant le libre choix fait par la pensée de son objet. Ces deux attentions sont aux deux extrémités opposées de la vie de l'esprit. L'attention artificielle n'en a pas moins sa condition et son point de départ dans l'attention naturelle, de telle sorte que la faculté qui, entre toutes, nous affranchit de la vie sensible, lui est d'abord soumise. Comme le dit M. Ravaisson en son beau langage, « en toutes choses, la nécessité de la nature est la chaîne sur laquelle trame la liberté. » Nous serions en effet incapables à l'origine de faire attention à ce qui n'a pas pour nos sens quelque intérêt, dans l'acception la plus large du mot. La vivacité de l'impression, le plaisir ou la douleur qu'elle nous cause sont les premiers stimulants de l'attention.

Comment l'éducation transformera-t-elle cette attention invo-

1. *Éducation progressive*, V, 1.

lontaire en attention volontaire? Nous laissons ici la parole à un éminent psychologue contemporain, M. Ribot :

Un enfant refuse d'apprendre à lire ; il est incapable de tenir son esprit fixé sur des lettres sans attrait pour lui, mais il contemple avec avidité les images contenues dans un livre. « Que représentent ces images? » Le père répond : « Quand tu sauras lire, le livre te l'apprendra. » Après plusieurs colloques de ce genre, l'enfant se résigne, se met d'abord mollement à la tâche, puis s'habitue et finalement montre une ardeur qui a besoin d'être modérée. Voilà un cas de genèse de l'attention volontaire. Il a fallu greffer sur un désir naturel et direct un désir artificiel et indirect. La lecture est une opération qui n'a pas d'attrait immédiat, mais elle a un attrait comme moyen, un attrait d'emprunt; cela suffit; l'enfant est pris dans un rouage, le premier pas est fait....

Sans prétendre énumérer les divers mobiles que l'artifice met en jeu pour faire naître et consolider l'attention volontaire, c'est-à-dire, encore une fois, pour donner au but à atteindre une puissance d'action qu'il n'a pas naturellement, je note dans la formation de l'attention volontaire trois périodes chronologiques.

Dans la première, l'éducateur n'a d'action que sur les sentiments simples : il use de la crainte sous toutes ses formes, des tendances égoïstes, de l'attrait des récompenses, des émotions tendres et sympathiques, de cette curiosité innée qui est comme l'appétit de l'intelligence et qui se rencontre chez tous à quelque degré, si faible qu'il soit.

Dans la deuxième période, l'attention artificielle est suscitée et maintenue par des sentiments de formation secondaire : l'amour-propre, l'émulation, l'ambition, l'intérêt au sens pratique, le devoir, etc.

La troisième période est celle d'organisation : l'attention est suscitée et maintenue par l'habitude. L'écolier dans sa salle d'étude, l'ouvrier dans son usine, l'employé dans son bureau, le marchand derrière son comptoir souhaiteraient le plus souvent d'être ailleurs; mais l'amour-propre, l'ambition, l'intérêt ont créé par répétition un entraînement durable. L'attention acquise est devenue une seconde nature; l'œuvre de l'art est consommée.

La pédagogie de l'attention est tout entière comprise dans la psychologie qui vient d'en être faite. Il faut procéder par degrés, et ne demander aux enfants que la dose d'attention, et nous dirions presque la qualité d'attention dont ils sont capables. L'attention pure, qui n'a plus besoin de secours extérieurs, mais se suffit à elle-même, suppose une discipline de tout l'esprit, et une maîtrise de la volonté qui sont en partie l'œuvre du temps. Une attention trop tôt docile semblerait même dénoter une sorte de pauvreté dans les impressions des sens impuissantes à la détourner. L'attention enfantine ne sera donc, pour longtemps, qu'une attention de la première ou de la seconde période. Il faudra en faire le siège et user de subterfuges. Il n'y aura attention que lorsque d'une façon quelconque il y aura attrait. Hâtons-nous d'ajouter qu'il ne faut pas se contenter trop facilement de cette attention par contre-coup, mais faire l'attrait de plus en plus lointain jusqu'à ce qu'on arrive à s'en passer tout à fait.

L'attention, disions-nous, doit aussi être dosée. Nous lisons dans un livre d'hygiène[1] : « Horace Grant a établi que, au delà de cinq à six minutes pour les enfants jeunes, et de trente à quarante-cinq minutes pour les grands écoliers, l'attention est fatiguée, et l'effort intellectuel fait défaut. »

Enfin, pour ne pas fatiguer l'attention, il ne faut pas la disperser. Une seule chose à la fois, voilà la règle. C'est une faute égale de tendre l'esprit trop longtemps sur le même objet, ou de le tendre sur plusieurs à la fois. Faire attention à plusieurs choses équivaut d'ailleurs à ne faire attention à aucune. Voilà pourquoi les leçons des maîtres doivent être composées de façon à laisser une impression simple. En pareille matière l'abondance de bien nuit. — La variété n'en est pas moins un élément indispensable de toute bonne méthode. Quand même un enfant manifesterait pour un objet ou pour une étude cette prédilection instinctive qui est sa manière à lui d'être attentif, ce ne serait pas une raison pour abuser de cette indication précieuse : « L'empressement à tirer parti d'un goût est souvent cause que nous le tuons[2]. » L'enfant a beau aimer un exercice, il aime encore plus le changement d'exercice, et s'il ne faut pas lui faire faire plusieurs choses à la fois, il ne faut pas non plus lui faire faire toujours la même chose. — Ajoutons là encore qu'il y a loin de cette attention mobile, qu'on ne maintient qu'en voyageant avec elle, à l'attention véritable, à celle du savant, par exemple, dont le génie n'est souvent qu'une

1. Fonssagrives, L'*Éducation physique des garçons*.
2. Mme Necker de Saussure, *Éducation progressive*, V, 1.

longue attention. Mais il faut commencer par le commencement, et on n'arrive à commander à la nature qu'à force de lui obéir.

La physionomie de l'enfant attentif. — La lassitude de l'attention se trahit d'ailleurs par des signes extérieurs qui sont pour le maître expérimenté des avertissements. On connaît ces appareils de sûreté adaptés aux chaudières de nos machines à vapeur, et qui marquent au dehors la tension du dedans, les manomètres. Il existe de même un système d'indications pour la tension de l'esprit. Le corps en effet prend sa part de tout travail intellectuel, et *se tend* lui aussi vers l'objet qu'on étudie, ou vers le maître qu'on écoute. Il y a en un mot une attention physique. Elle consiste dans l'immobilité tout d'abord, immobilité difficile à garder, plus fatigante que n'importe quel mouvement, ce qui a fait dire à un physiologiste [1] que « celui qui est incapable de gouverner ses muscles est incapable d'attention. » On a compté le nombre moyen des mouvements appréciables d'un auditoire attentif. Il n'y en a pas tout à fait un par personne et par minute. Le rythme de la respiration elle-même devient plus lent. Ajoutez à cela le froncement des sourcils, une protrusion des lèvres qui ressemble à une sorte de moue, des yeux tout grands ouverts, la tête parfois soutenue par la main, et vous aurez l'attitude de l'enfant attentif. S'il s'agite, s'il regarde de côté et d'autre, soyez sûr qu'il n'écoute plus que d'une oreille, s'il écoute encore. Et le plus sage est de ne pas attendre qu'il en arrive à la dissipation proprement dite. Car il vaut mieux prévenir que punir. Vous avez là un procédé de renseignement infaillible sur l'intérêt que les élèves prennent à la classe. Vous pouvez suivre, rien qu'en les écoutant respirer, les oscillations de leur attention, et la réveiller à temps par un changement de ton, une interrogation, un croquis, que sais-je? ou, tout simplement, plutôt que de la laisser prendre congé de vous, lui donner congé vous-même.

Il faut d'ailleurs compter avec ce besoin de mouvement de l'enfant, et quelquefois transiger avec lui. C'est une transaction de ce genre que la *phonomimie*, qui associe, dans l'étude de

1. Maudsley.

l'alphabet, une lettre à un geste. Mais elle risque de créer et de laisser après elle de ridicules habitudes. De grandes personnes même exécutent en travaillant de tête certains mouvements tout mécaniques qui suffisent à tromper le besoin d'activité physique, comme on trompe la faim, quand on ne peut la satisfaire. Il est des cas enfin où une activité physique modérée exalte l'activité intellectuelle, bien loin qu'elles se contredisent l'une l'autre. Il s'agit, il est vrai, de cette activité qui consiste à produire et non plus seulement à écouter; et il s'agit aussi de mouvements avant le travail plus souvent que pendant. On s'étire quand on est sur le point de se mettre à une besogne difficile. Mais M. Bréal [1] indique un moyen analogue de réveiller une classe entière (moyen dont il faut user sans en abuser), et qui consiste à la faire lever, puis se rasseoir sur un mot de commandement. Par des procédés de ce genre, c'est-à-dire par de sages concessions à la pétulance enfantine, non seulement on relâche pour un instant un ressort trop tendu, mais on lui donne pour l'effort qui vient ensuite plus d'élasticité. L'important est que l'enfant ne renonce pas à suivre, et ne prenne pas son parti de ne plus écouter, et de ne plus comprendre.

L'éducation par l'attention. — Apprendre à faire attention est presque le tout de l'éducation intellectuelle. Le reste suit naturellement, et on peut être rassuré sur le compte de celui qu'on a une fois habitué à l'effort. Un animal attentif est facilement dressé, et Darwin cite un éleveur de singes qui, en quelques jours, distinguait, à l'attention qu'ils manifestaient, ceux dont il ferait des animaux savants. L'attention vite usée, partant l'incapacité d'un travail soutenu, est la marque d'infériorité la plus sûre de certaines races humaines. Et, dans nos races civilisées, les incapables d'attention ce sont les idiots, les imbéciles. Un fou qui fait attention est un fou qu'on peut guérir. Et tout l'art de ceux qui le soignent est d'arriver à solliciter cette attention et à mettre dans son esprit vagabond, avec quelque fixité, quelque raison. On se réjouit, comme d'un symptôme heureux, de lui voir même ces attentions passives

1. *Dictionnaire pédagogique*, Première partie, t. I, p. 139.

dont nous parlions d'abord, et dont on fera, dans la suite, de l'attention véritable.

Dans l'enfant aussi, les progrès de la raison vont avec ceux de l'attention. L'attention transforme toutes nos manières d'être. La sensation devient par elle perception, puis observation; de généralisations inconsistantes, produit d'une sorte de sélection naturelle entre les images, elle fait des idées; aux consécutions d'idées et d'images elle substitue le raisonnement. Nous avons même vu, en traitant de l'éducation des sens, que l'attention apportée à certaines perceptions les affine au point que de la perception de l'homme attentif à celle de l'homme inattentif il y a aussi loin que de celle-ci à l'absence de toute perception. Il est même de petits faits qu'on ne distingue qu'à condition de les prévoir, de les épier, et d'avoir toutes les forces d'observation dont on dispose tendues vers eux. Une attention trop surexcitée nous fait voir enfin ce qui n'existe pas réellement. Elle dégénère en hallucination. Mais cette maladie même de l'attention est de nature à en montrer la puissance. — Appliquée non à une circonstance donnée, mais à un travail suivi, l'attention devient la méthode. Elle applique l'esprit, à l'heure dite, au travail qu'il s'est proposé, et commande à l'inspiration. Newton n'a-t-il pas découvert la loi de la gravitation universelle « en y pensant toujours? »

Mais la puissance de l'attention ne s'étend pas seulement à la vie intellectuelle. Cette intervention de la volonté apporte avec elle comme un élément de moralité. Être superficiel au contraire n'est pas seulement un défaut de l'esprit. Cela marque de la nonchalance et de l'indifférence pour la vérité. « L'attention, écrit admirablement Guyau [1], est l'ordre et l'honnêteté de la pensée. » Maine de Biran avait dit auparavant : « L'attention et la réflexion sont des facultés vraiment morales. » Elles engendrent en effet « la prudence dans la conduite de la vie, la rectitude et l'équité dans nos jugement sur les actions des hommes [2]. » En outre faire attention aux maux d'autrui, c'est être bien près de s'apitoyer et de secourir, tandis que la légèreté ici devient

1. *Éducation et hérédité*, p. 12.
2. Fragment cité dans la *Revue pédagogique*, février 1890, p. 116.

de la sécheresse. Un pédagogue italien, Edmondo de Amicis, a tiré de cette observation psychologique une véritable méthode. Dans un livre qu'il a fait pour les enfants revient comme un refrain ce conseil du père à son fils : « *Pense* à tant de pères et de mères qui se sont consumés de privations pour élever leurs enfants; *pense* à tant de maîtres et de maîtresses qui sont morts des fatigues de l'enseignement; *pense*, etc. » Il lui semble donc que ces pensées sera cesse évoquées dans l'esprit de l'enfant entreront dans son cœur. L'attention ne crée pas seulement des idées, elle crée des sentiments. — Et il arrive que ces idées et ces sentiments s'installant en maîtres dans la vie entière, lui communiquent cette élégance que donnent l'unité et l'harmonie. Qu'est-ce qu'une grande vie? a-t-on dit, — une pensée de la jeunesse réalisée dans l'âge mûr. Ce qu'on appelle le caractère n'est aussi qu'une attention opiniâtre aux mêmes principes qui deviennent un centre de ralliement pour toutes nos opinions et une règle immuable pour notre conduite.

Des premières généralisations. — Mais reprenons la vie de l'esprit par son commencement. Sans un minimum d'attention, nous n'aurions pas une idée. L'abstraction et la généralisation, ces deux faces d'une même opération de l'esprit, ne sont elles-mêmes en effet que des formes particulières de l'attention, l'attention portée sur des caractères isolés et sur des ressemblances. Quand ces caractères sont saillants et aussi ces ressemblances, l'abstraction et la généralisation se font toutes seules. Il y a ainsi certaines idées générales dont les animaux sont capables. Le chien d'un quartier élégant aboie contre les gens misérablement vêtus qu'il rencontre, et qui, ne ressemblant ni à son maître, ni aux amis de son maître, ne ressemblent pas au type de l'homme qui s'est fait en lui. Mais la différence entre l'animal et l'enfant est ici que l'enfant découvre des ressemblances que l'animal n'eût pas soupçonnées. Là est le don humain par excellence, dit M. Taine. L'enfant qu'il observe « a vu d'abord un petit chien noir qui appartient à la maison et qui aboie souvent, c'est à propos de lui qu'elle a pour la première fois appris le mot *oua-oua*. Elle l'a très vite appliqué et avec très peu d'aide aux chiens de toute taille et de toute espèce qu'elle a vus dans la rue, puis, chose plus remarquable, aux chiens de

faïence bronzée qui sont auprès de l'escalier. Bien mieux, avant-hier, voyant un chevreau d'un mois qui bêlait, elle a dit *oua-oua*, le nommant d'après le chien qui est la forme la plus voisine, et non d'après le cheval qui est trop grand ou d'après le chat qui a une tout autre allure [1]. »

L'audace des généralisations de l'enfant tient souvent à la pauvreté de son vocabulaire, heureuse pauvreté qui le force à trouver des analogies, et, en un sens, à réfléchir. M. Compayré [2] le compare ingénieusement à un homme qui, n'ayant pas beaucoup de vaisselle, mangerait tous ses mets dans la même assiette. Les Romains firent comme les enfants lorsque, voyant pour la première fois des éléphants, ils les appelèrent *bœufs* de Lucanie. « De même les tribus sauvages qui n'avaient jamais vu de chevaux appelaient les chevaux gros *cochons* [3]. » Le langage, apportant des mots nouveaux pour les idées nouvelles, leur donnera plus de précision et de fixité, et corrigera ces erreurs provisoires. Les premiers sons articulés de l'enfant, qui expriment tant de choses, rendent bien, pour le moment, ce qu'il y a d'indéterminé dans sa pensée.

De la formation des idées. — Mais, à l'école, on ne se contenterait pas de ces idées par à peu près. On procédera donc avec plus de méthode que dans ces abstractions spontanées. Il y a bien des façons de solliciter l'attention de l'enfant et de la tourner du côté que l'on veut. Il est bien entendu d'abord qu'on commencera par lui présenter des objets particuliers. L'abstrait suppose avant lui le concret. Mais ces objets ne doivent pas être mis là au hasard. Il n'en faut d'abord ni trop ni trop peu. Le nombre des exemples qui est nécessaire dépend du caractère de l'idée générale. « Pour une forme simple, pour la pesanteur, la fluidité, la transparence, un très petit nombre d'exemples suffit; pour l'idée de métal, de plante, d'arbre, d'oiseau, d'aliment, de force, de société, il en faut un assez grand nombre [4]. » Puis il faut choisir ces exemples. Bain demande

1. *Revue philosophique*, janvier 1876, p. 9.
2. *Cours de pédagogie*, p. 162.
3. *Revue philosophique*, id.
4. Bain, *Science de l'éducation*, trad. française, p. 146.

qu'on les prenne aussi différents les uns des autres que possible, afin qu'en cherchant leurs ressemblances on soit forcé de rencontrer l'idée générale dont ils sont des applications. Mais peut-être ne rencontrerait-on rien du tout, et ne serait-on frappé que des différences. Mieux vaut au commencement ne pas dérouter l'esprit peu exercé à cette recherche des ressemblances, et n'arriver que progressivement à mettre l'une à côté de l'autre deux variétés extrêmes, qui alors, par ce qu'elles ont de dissemblable, feront mieux ressortir en effet ce qu'elles ont de commun. Mais nous approuvons sans réserves les conseils suivants de Bain [1].

Les exemples par lesquels il vaut mieux commencer sont ceux dont le trait principal est la qualité même qu'il s'agit de faire comprendre, tandis que les qualités accessoires y sont presque effacées. Nous n'avons jamais à notre disposition une circonférence abstraite telle que celle dont parle Platon; nous ne pouvons présenter une circonférence concrète qui n'ait pas une grandeur définie; mais nous pouvons réduire la circonférence matérielle à n'être qu'une ligne noire fort mince sur un fond blanc.... Si nous nous étions servis d'exemples où les qualités accessoires fussent prédominantes ou intéressantes par elles-mêmes, l'attention de l'élève ne se serait pas portée sur la forme. Le soleil tel qu'il se montre à midi, l'horizon vu en pleine mer,... seraient des exemples fort mal choisis pour faire comprendre l'idée de rondeur; mais, une fois que cette idée a été acquise par une autre voie, il est facile de la retrouver dans ces exemples aussi.

Il faut placer les exemples de manière à faire ressortir leurs points de ressemblance. Si ce sont des objets matériels, ils seront disposés d'une façon semblable et symétrique pour l'œil. Pour comparer le nombre des objets, — trois, quatre, cinq, — il faut en faire des rangées commençant au même niveau....

Le contraste entre deux objets différents est une ressource toujours prête, et qui abrège le travail en excluant tout de suite les idées susceptibles d'être confondues avec celle que nous avons en vue. Pour graver dans l'esprit l'idée d'un cercle, nous le mettons à côté d'une ellipse. Avec un groupe d'objets destinés à faire comprendre le nombre abstrait quatre, nous mettons un groupe composé de trois et un autre de cinq objets. Nous montrons le blanc et le noir l'un à côté de l'autre. Pour mieux expliquer en quoi consiste le luxe, nous citons des exemples de mœurs simples et frugales.

1. Bain, *Science de l'éducation*, trad. française, p. 144-145.

Ce travail fini, il peut y avoir, comme pour les opérations d'arithmétique, une preuve. Le *Dictionnaire pédagogique* indique une double expérience à faire pour voir si l'enfant a compris et s'il possède vraiment l'idée qu'on a voulu lui suggérer [1].

I. Toutes les fois qu'une notion abstraite est donnée à l'enfant, vous reconnaîtrez qu'il n'était pas mûr pour cette notion, s'il n'est pas capable de lui donner une expression différente de celle que vous lui avez fait apprendre par cœur. S'il ne trouve pas aisément d'autres mots, d'autres exemples, d'autres applications de la même idée ou de la même formule, c'est qu'il ne se l'est pas assimilée et que cette abstraction est prématurée.

II .... Si, de l'idée générale qu'on lui fait nommer, l'enfant ne peut pas remonter aux idées moins générales qui en sont en quelque sorte les éléments constitutifs, et de là encore remonter aux idées individuelles qui en ont été le point de départ, en d'autres termes, s'il ne peut pas repasser de lui-même par tous les degrés du général au particulier, de l'idée la plus abstraite à l'idée la plus concrète, c'est que l'abstraction qu'on lui propose est trop forte pour son esprit : il n'en possède que le nom, elle ne lui profite pas.

Ajoutons que l'abstraction n'est définitivement constituée que lorsqu'un mot la résume. Les mots seuls consolident les conquêtes de la pensée. Ils empêchent l'envahissement des images concrètes de troubler la netteté du souvenir. Chaque mot a des synonymes, des équivalents. Être capable de remplacer un mot par un synonyme prouve même, comme on vient de le dire, qu'on a dans l'esprit plus qu'un son, une idée. Pour exprimer une idée nette, il n'y a cependant qu'un mot juste, et c'est celui-là qu'il faut savoir. Mais un mot ne suffit pas. Il faut à ce mot une définition bien comprise. Elle grave mieux l'idée dans l'esprit et la fonde en raison. L'idée a dès lors une existence propre et ne dépend plus des objets concrets dont le rapprochement l'a suscitée. Pour arriver par exemple à l'idée générale de cercle, il nous faut : « 1° les spécimens concrets, 2° les noms et 3° les termes de la définition d'Euclide [2]. »

De l'abstraction dans l'enseignement. — De tout ce qui précède il résulte que nous faisons à l'abstraction une

1. Première partie, t. I, p. 10.
2. Bain, *id.*, p. 147.

grande place dans l'enseignement. Sans elle en effet il n'y aurait dans l'esprit que des images et point d'idées. Abstraire est donc aussi indispensable que naturel. S'il y a quelque préjugé contre l'abstraction et en particulier contre l'abstraction dans l'enseignement, c'est qu'il est des abstractions qui en effet dépassent certains esprits, et qu'on n'a pas toujours eu soin de graduer l'abstraction et de la faire précéder de l'intuition d'objets réels et concrets. Mais la méthode que nous avons indiquée nous met en garde contre cette double négligence.

Dirons-nous même que, en l'appliquant avec trop de scrupule on risquerait de ralentir l'effort spontané de l'esprit [1]? L'abstrait exerce en effet sur l'enfant un véritable attrait, quoique cet attrait ne soit pas du même genre que celui d'une couleur vive et d'un être vivant. Un philosophe du commencement de ce siècle distinguait avec raison la clarté des sens et la clarté de l'esprit. Les idées abstraites, étant les plus simples, sont les plus claires pour l'esprit. Et c'est ainsi que l'entendait un penseur, dont nous tous Français sommes plus ou moins les disciples, Descartes, pour qui les idées d'étendue et de pensée étaient les idées claires par excellence. Toute idée abstraite exprime une ressemblance entre plusieurs objets. Elle permet alors à l'esprit de les embrasser d'un même coup d'œil, et de mieux sentir sa puissance. La découverte des ressemblances est en ce sens un commencement de simplification et de synthèse. Mais, que ce soit pour cette raison ou pour une autre, elle procure à l'homme, comme à l'enfant, une de ses joies intellectuelles les plus vives. — En nous habituant à isoler d'un objet ses qualités, l'abstraction nous initie en outre, comme le remarque Bain, à la recherche des causes qui est une autre joie de l'esprit. Car ce n'est pas partout lui-même, c'est par une des qualités qui le composent qu'un objet produit tel ou tel effet. — Mais c'est peut-être démontrer trop longuement qu'il n'y a guère de différence au fond entre abstraire et penser.

Du jugement. — Pour suivre l'ordre des célèbres logiciens de Port-Royal, après la formation des idées vient le jugement. Ce mot se prend en différents sens dont il serait facile d'ailleurs de

1. Voir les prochaines leçons.

montrer l'unité foncière. L'affirmation la plus élémentaire est un jugement dans le sens strict. Les jugements des magistrats, des critiques littéraires, des moralistes sont aussi des jugements. Et entre ces deux formes extrêmes du jugement, il y a place pour bien des formes intermédiaires, puisqu'à chaque minute de la journée, sur les faits, sur les gens, sur les idées, quoi que nous disions, quoi que nous pensions, nous portons des jugements.

Le jugement est la faculté chère à la pédagogie française qui est surtout une pédagogie du jugement. De Montaigne à Port-Royal, de Port-Royal à Rollin, de Rollin à Rousseau, de Rousseau à cette école de pédagogie contemporaine qui sera un des honneurs de notre temps, c'est cette vérité qui est sans cesse redite qu'il faut former l'esprit plutôt que de le meubler. Au point, avons-nous vu, qu'il arrive à nos pédagogues d'être injustes et ingrats envers la mémoire. Ils sont surtout préoccupés de cette idée généreuse que l'éducation doit apprendre à se passer de maîtres, à agir, à penser par soi seul. Or l'éducation du jugement est éminemment libérale et libératrice. C'est l'éducation qui convient plus que jamais aux petits Français, citoyens libres et électeurs de demain. Puis le jugement joue un tel rôle dans la conduite que l'éducation du jugement est intellectuelle et morale tout à la fois. Il ne suffit pas de vouloir ce qui est bien. Il faut savoir ce qui est bien. Que de faux pas ont été causés par un jugement faux!

Les jugements de l'enfant ne sont que les reproductions des jugements qu'il a entendus. Il imite en cela comme en tout. Aussi ces premiers jugements n'auraient-ils point d'importance, n'ayant rien de personnel, s'ils devaient toujours être revisés et si l'enfant, par une insensible transition, n'arrivait à les répéter plus tard, en croyant qu'ils viennent de lui. Puis le tour d'esprit qui y préside s'impose peu à peu par leur intermédiaire. On prend ainsi sans s'en apercevoir des habitudes d'indulgence ou de mépris, de tact, de réserve ou d'outrecuidance intellectuelle. Il arrive souvent que l'enfant redit, comme un écho, des phrases toutes faites qu'il ne comprend même pas. C'est du psittacisme, comme disait Leibniz, ce qui signifie que les hommes, et à plus forte raison les enfants, ressemblent quelquefois à des perroquets. Mais cette sorte de jugements non plus n'est pas indifférente. Car de ces phrases toutes faites le sens peu à peu se dégagera dans l'esprit de l'enfant et y sera reçu comme une vérité depuis longtemps familière. Que de préjugés ont cette origine! Leur antiquité leur tient lieu de preuve. Il y a ainsi des préjugés de famille, de classe, qu'on a acceptés avant de pouvoir les comprendre, et que l'idée ne vient même pas plus tard de discuter.

Quand l'enfant juge par lui-même, les qualités qui lui font surtout défaut sont le tact et la mesure. « L'esprit des enfants, dit Töppfer, est absolu, parce qu'il est borné. Les questions, n'ayant pour eux qu'une face, sont toutes simples; en sorte que la solution en paraît aussi facile qu'évidente à leur intelligence. C'est pour cela que les plus doux d'entre eux disent parfois des choses dures, que les plus humains tiennent des propos cruels. »

Culture du jugement. — Comment former ces jugements inexpérimentés? La première éducation a ici, comme souvent, les premières et les plus grandes responsabilités. C'est dans la vie de famille que le jugement trouve le mieux à s'exercer sur des cas complexes, sur des réalités plutôt que sur des abstractions. C'est là aussi que le jugement est suivi de près par l'action, et trouve en elle une garantie de sérieux et de sincérité. Mais si le jugement ne recevait une éducation d'autre part, on pourrait prendre l'habitude de juger trop vite, ou même de ne pas juger du tout, et de s'en tenir à des impressions irréfléchies. Il n'est donc pas mauvais, même pour la vie pratique, que l'école apprenne à juger pour juger, qu'elle apprenne à douter, et à discuter avec soi-même. Il ne peut y avoir de classe de jugement, pas plus qu'il ne peut y avoir de classe de vertu, quoi qu'en ait pensé l'abbé de Saint-Pierre. Mais le jugement s'exerce à propos de tout. Chaque étude, chaque science doit être une gymnastique du jugement. Et de chaque étude, et de chaque science ressort pour le jugement une qualité spéciale. Les mathématiques lui donneront la rectitude. Les sciences physiques le rendront plus circonspect, la lecture expliquée plus délié et plus subtil. L'histoire fournira comme une transition entre le jugement théorique et le jugement pratique. Arrêtons là cette énumération sur laquelle nous aurons à revenir.

Le danger de l'éducation du jugement est que, par excès de zèle, le maître prenne l'élève par la main au lieu de le laisser « trotter devant lui », et finisse par toujours juger à sa place. Or on apprend à juger comme on apprend à nager. Il faut se jeter à l'eau. On commettra sans doute quelques bévues. Mais elles ne seront point perdues et serviront de leçons. Il faut s'être trompé en effet pour devenir prudent et pour acquérir cette précieuse qualité qu'Ampère appelle le *tact du vrai*.

N'offrez jamais que des vérités à votre élève et il n'apprendra jamais à les distinguer de l'erreur; il ne sentira point au premier faux raisonnement qu'il entendra en quoi consiste sa fausseté; il sera infailliblement dupe de celui qu'on lui présentera sous les formes auxquelles il est accoutumé. Ce n'est qu'en analysant des raisonnements spécieux, en discutant des opinions dénuées de fondement que l'on acquiert ce tact du vrai qui distingue si éminemment certains hommes [1].

L'enfant a en lui, comme l'homme, une puissance d'infaillibilité à laquelle il faut faire un pressant appel. On le déshabituera donc de croire sur parole; on stimulera sa propre réflexion, on inculquera à sa jeune raison l'amour et le respect d'elle-même. — Ce qui ne signifie pas qu'on lui fera perdre le respect de l'opinion des maîtres et des gens âgés. Il y a là un redoutable écueil à éviter. Et l'on risque, pour guérir de la servilité, d'engendrer l'impertinence. Reprend-on l'enfant trop vivement, alors, pour lui faire honte, on le découragera peut-être pour longtemps. Lui impose-t-on de se taire, il prendra son parti de ne pas penser, ou, ce qui est pis, de toujours cacher sa pensée. Il faut trouver d'autres moyens. Les moyens préventifs sont, comme toujours, les meilleurs. Et, pour ne pas avoir à mortifier l'enfant, on ne le laissera pas devenir présomptueux. L'expérience de ses propres erreurs, par laquelle nous l'avons fait passer, l'aura déjà assagi. Puis, nous ne dédaignerons pas, même quand il se sera trompé grossièrement, de discuter avec lui, et de lui montrer où et comment il a fait fausse route. Si nous sommes patients, nous finirons par le convaincre de son erreur et de son tort, et cette double conviction vaudra mieux pour lui

1. Cité par Bertrand, *Psychologie de l'effort*, p. 150.

que toutes les réprimandes et tous les affronts. Descartes ramenait toutes nos erreurs à deux causes, la précipitation et la prévention. Si l'enfant a aussi ses partis pris, c'est pourtant de sa précipitation qu'il faut surtout se défier. Aussi, la première impulsion une fois donnée, toute l'éducation du jugement enfantin consistera-t-elle à lui enseigner la pratique de la règle célèbre formulée par Descartes : ne recevoir jamais aucune chose pour vraie qu'on ne la connaisse évidemment être telle.

Du raisonnement. — Il nous a été difficile de traiter de l'éducation du jugement sans qu'une partie des conseils que nous avons donnés ne s'applique en même temps à l'éducation du raisonnement. Dans leur usage pratique, ces deux facultés sont tellement liées, et on a si vite fait de passer de l'une à l'autre! Le raisonnement suppose cependant, on le sait, une complexité plus grande. La vérité n'est pas sous la main; on la cherche et on y arrive par des intermédiaires; on va du connu à l'inconnu, ou, pour employer le langage de Jacotot, on rapporte la chose qu'on sait à la chose qu'on voit.

Cette opération réclame, outre les qualités d'esprit nécessaires au jugement lui-même, des qualités nouvelles que l'éducateur se gardera de paralyser par des rebuffades. Il faut que l'enfant souffre de ne pas comprendre, de ne pas savoir. Cette souffrance est un premier progrès, « puisque l'ignorance complète ne se doute pas de ce qu'elle est [1]. » Bien loin de décourager la *curiosité* enfantine, on la provoquera plutôt. Sans doute elle revêt bien des formes, et elle est parfois insupportable. On y remédiera plus tard. Pour le moment cette turbulence de l'esprit vaut mieux encore que son apathie. On répondra donc aux questions des enfants, de façon à satisfaire, au moins provisoirement, leur raison. Ce qui vaut mieux encore, on les habituera à chercher une réponse par eux-mêmes, en d'autres termes, à réfléchir.

Nous arrivons à la seconde qualité d'esprit requise pour raisonner. La curiosité pose les problèmes. Pour les résoudre, il faut découvrir entre ce qui est connu et ce qui est inconnu, entre ce qu'on voit et ce qu'on sait, pour reprendre les défini-

1. Mme Necker de Saussure, *Éducation progressive*, liv. V, ch. 2.

tions de tout à l'heure, quelque analogie. Cette analogie devient une inférence qui deviendra un raisonnement. Les premières analogies qu'établit l'enfant nous font parfois sourire. La petite fille observée par M. Egger, entendant appeler Marie, une enfant de neuf ans, croit qu'on l'appellera elle-même Marie, quand elle aura neuf ans. Cette sottise n'en témoignait pas moins d'un travail intérieur de son esprit. Aussi faut-il assister avec bienveillance à ces premiers essais de raisonnement, et, après avoir doucement averti l'enfant de sa méprise, acheminer son intelligence instinctivement avide de rapports entre les choses vers les véritables rapports de subordination et de dépendance qui existent entre elles. — Mais quelques parents prennent pour des traits d'esprit des rapprochements qui n'ont d'ingénieux que leur étrangeté. Et je ne sais de leurs applaudissements ou d'un dédain également immérité ce qu'il y aurait de pis pour l'enfant. Toutes ses qualités naturelles seront perdues s'il ne s'y ajoute quelque *discernement*.

Par le seul fait que le raisonnement est plus complexe que le jugement, l'erreur y trouve mieux son gîte. Il y faut donc plus de défiance de soi. Mais c'est surtout de ses préjugés, et du désir qu'on a d'arriver à telle conclusion plutôt qu'à telle autre qu'il faut se défier. Mme Necker de Saussure a dit que le raisonnement était souvent le prétexte de la volonté. L'essence même du raisonnement est faussée par là, car il faut qu'il soit œuvre de raison. Les logiciens de Port-Royal dénoncent aussi avec vigueur et pénétration ce qu'ils appellent les sophismes du sentiment, de l'intérêt et de l'amour-propre. Mais c'est dès l'enfance peut-être qu'il faudrait prendre l'habitude de voir clair en soi-même, et de ne raisonner qu'avec sa raison. Car plus tard elle sera sophistiquée et se dupera elle-même. Les exercices scolaires de raisonnement ont cet avantage de n'intéresser guère ni la volonté, ni la sensibilité. Les démonstrations mathématiques, par exemple, ne soulèvent point de passions. Aussi l'école peut-elle beaucoup pour la discipline de la raison. N'occupant l'esprit que du souci de la vérité, elle le lui inculquera peu à peu, jusqu'à ce qu'elle devienne pour lui non plus un moyen, mais une fin.

Il est possible de mésuser du raisonnement d'une autre manière

qui est d'en abuser. On se perd dans des détours inutiles quand la ligne droite eût mené au but. On raisonne par amour de l'art de déduire et pour le plaisir de compliquer les choses. C'est de tels raisonnements qu'un personnage de Molière prétend qu'ils bannissent la raison, ce qui signifie qu'on perd à ce jeu l'habitude de regarder la vérité en face. On n'y croit plus quand elle est simple et quand elle crève les yeux. On devient raisonneur, et l'on cesse d'être raisonnable. C'est dans le même sens qu'on oppose ces deux facultés que tout à l'heure nous trouvions si étroitement unies, le jugement et le raisonnement. Le jugement, c'est en effet toujours la vision nette de la vérité, c'est la raison dans sa simplicité et sa sincérité.

Faut-il raisonner avec les enfants? — Avec des enfants surtout trop de raisonnement nuit. Il vaut mieux faire appel à leur jugement, c'est-à-dire à leur bon sens naturel. Il ne faut ni discuter ni disserter de trop bonne heure. C'est ici le cas de rappeler que chaque faculté a son heure propre de maturité, et que celle dont nous nous occupons vient justement la dernière dans l'ordre de croissance et de développement. Un enfant trop tôt rompu à la critique et à la dialectique est chose grandement déplaisante.

C'est surtout dans l'éducation morale que cette question se pose : Faut-il raisonner avec les enfants? Locke dit oui, Rousseau dit non. Certes il ne faut pas que l'enfant ait le sentiment d'obéir à l'arbitraire, et ne voie dans l'autorité que la force. Son obéissance ne serait alors que son impuissance à résister. Mais l'esprit de révolte gronderait en lui. Et aucune transition n'aurait été ménagée entre cette contrainte et l'indépendance à venir. L'éducation qui convient à des hommes libres est celle qui leur fait trouver en eux une règle et un frein, après avoir transformé par degrés l'obéissance à un maître en une obéissance à soi-même. Pour se prêter à une semblable transformation, il faut que cette obéissance soit précédée par un acquiescement intérieur à l'ordre donné, jusqu'à ce que cet ordre enfin soit rendu inutile par la conscience de l'enfant qui le prévient. On ne se contentera donc pas d'une docilité extérieure. On voudra avoir pour soi l'âme même de l'enfant. Et afin d'y réussir on sollicitera de mille manières cet acquiescement dont nous

parlons; — à condition toutefois qu'on ne discute pas ouvertement avec l'enfant. Lui demander d'approuver l'ordre qu'il reçoit serait lui permettre de le désapprouver. Et s'il en venait à subordonner son obéissance à cette entente préalable entre son maître et lui, à l'esprit de discipline succéderait l'esprit de chicane. Car la casuistique de l'enfant est féconde en inventions subtiles. L'obéissance serait mesurée, marchandée, et ce qui en subsisterait perdrait tout prix. Par surcroît enfin l'enfant se serait faussé l'esprit en s'exerçant à trouver des raisons de désobéir.

Mais s'il ne faut ni trop raisonner, ni trop tôt avec les enfants, il faut raisonner pourtant. Ce n'est pas assez dire; il faut avoir le respect de leur raison comme de leur conscience. On ne la violentera pas, on ne la raillera pas, on la traitera toujours avec égard, on la tiendra à l'abri de tout préjugé, on la sollicitera en lui faisant de fréquents et pressants appels. La raison est donnée à tous. Mais tous ne s'en servent pas. On exercera l'enfant à se servir de la sienne, au fur et à mesure qu'on la sentira plus droite et plus ferme. Le respect même dont on en entourera les premières manifestations enseignera à l'enfant quel en est le prix, et il mettra peut-être alors son honneur à ne penser et à n'agir que par elle.

LEÇON VIII

LA MÉTHODE.

INDUCTION ET DÉDUCTION [1].

SOMMAIRE

Universelle nécessité de la méthode.
Des méthodes scientifiques.
I. **De la déduction.** — Du syllogisme et de son essence. La raison humaine et l'intelligence des bêtes.
La déduction est par excellence la méthode d'enseignement.
De la logique comme gymnastique intellectuelle. — Les mathématiques suppléent aujourd'hui la logique.
II. **De l'induction.**
L'observation. — Qualités de l'observateur : faculté d'étonnement, science, absence de prévention, persévérance. L'observation à l'école.
L'idée de loi.
Procédés annexes. — Généralisation, définition, classification, hypothèse, analogie.
L'analyse et la synthèse. — Différents sens de ces mots.

Universelle nécessité de la méthode. — *Méthode* vient d'un mot grec qui signifie route, et la méthode est, dit Port-Royal, « l'art de bien disposer une suite de plusieurs pensées, ou pour découvrir la vérité, quand nous l'ignorons, ou

1. Nous avons emprunté presque textuellement certaines parties de ce chapitre à l'excellent cours de logique de notre maître, M. Rabier.
R. T.

pour la prouver aux autres, quand nous la connaissons déjà [1]. » La méthode épargne au chercheur les tâtonnements, le gaspillage de son temps et de ses forces; elle coordonne les vérités qu'il découvre. Quand le savant pourrait s'en passer, le professeur ne le pourrait pas : on conçoit mal que l'on vienne offrir à un jeune esprit un amas indigeste de faits et de lois, et cette classe à bâtons rompus eût-elle été faite, les souvenirs sans lien qu'elle aurait laissés seraient sans consistance, — nous avons dit pourquoi. Mais ce n'est pas seulement dans l'enseignement, ce n'est pas seulement dans la science, c'est dans la vie entière que la méthode est nécessaire. Elle s'y confond souvent avec l'esprit de suite, d'ordre et de discipline, et, pour cette raison, il y a une méthode dans l'éducation morale comme dans l'éducation intellectuelle. Toutefois ce sont les méthodes d'enseignement et les méthodes scientifiques qui nous occuperont dans cette partie de notre étude, et celles-ci d'abord parce qu'elles sont le principe de celles-là.

Des méthodes scientifiques. — « Les lois de notre faculté rationnelle, dit Stuart Mill [2], comme celles de tout autre agent naturel, ne s'apprennent qu'en voyant l'esprit à l'œuvre. Les premiers pas de la science ont été faits sans conscience d'une méthode scientifique, et nous n'aurions jamais su par quels procédés la vérité peut être constatée, si nous n'avions préalablement constaté beaucoup de vérités. Mais ce n'étaient que les problèmes les plus aisés qui pouvaient être ainsi résolus. Dès que la simple sagacité naturelle des observateurs se mesurait avec de plus grandes difficultés, elle échouait complètement, ou, si elle réussissait de temps en temps à obtenir une solution, manquait de moyens sûrs pour convaincre les autres que la solution était exacte. Dans l'investigation scientifique, comme dans toutes les autres œuvres de l'esprit humain, le moyen d'atteindre le but est aperçu, pour ainsi dire, instinctivement par les esprits supérieurs dans des cas relativement simples, et approprié ensuite, par une génération judicieuse, à la variété des cas complexes. Nous apprenons à faire une chose dans des circonstances difficiles en réfléchissant à la manière dont nous avons fait spontanément la même chose dans des cas plus faciles. » — Ces méthodes, qui ressortent de l'exercice spontané de notre raison, puis en inspirent et en guident les démarches réfléchies, méthodes instinctives avant d'être scientifiques, se ramènent à deux, la déduction et l'induction. La première est encore appelée méthode *a priori*, méthode démonstrative, la seconde méthode *a posteriori*, méthode expérimentale.

1. *Logique de Port-Royal*, 4e partie, ch. 2.
2. *Logique*, trad. française, t. II, p. 414.

I. **De la déduction.** — La déduction a son expression parfaite et comme son symbole dans le syllogisme. « Le syllogisme, dit Aristote, est un discours dans lequel, certaines choses étant posées, une autre chose en résulte nécessairement, par cela seul que celles-là sont posées.... *Par cela seul qu'elles sont posées* signifie qu'on ne doit avoir besoin d'aucun autre terme pour que la conclusion soit nécessaire. »

Voici un exemple de syllogisme :

Tout homme est mortel;
Or le duc de Wellington est homme;
Donc le duc de Wellington est mortel.

On a prétendu que le syllogisme ne nous apprenait rien. Car, pour savoir que tous les hommes sont mortels, il faut que je sache que le duc de Wellington, qui est un homme, est mortel lui-même. Soit, mais l'essence du syllogisme est de démontrer plutôt que de découvrir. Si je sais que le duc de Wellington est mortel, je le sais en vertu d'une inférence des faits particuliers qui sont passés à un fait particulier à venir. Mais tant qu'entre le fait observé et le fait prévu ne s'est pas interposée l'idée de loi, mon inférence n'est qu'empirique. Car il n'y a pas de science du particulier, a dit un ancien. Il n'y a de science que lorsque l'esprit a substitué aux choses sensibles des idées qui sont ses choses à lui, et qui, étant simples, stables et universelles, peuvent être matière de science. Il n'y a de science que lorsqu'avec ces idées comparées, séparées, combinées ou dissociées, l'esprit a refait un monde idéal où tout se tienne et se subordonne. Et il arrive que, lorsque de ce monde idéal l'esprit redescend dans le monde réel, ses déductions s'y trouvent vérifiées et contrôlées, sans qu'il ait pris d'autre gage contre l'erreur que de rester toujours d'accord avec lui-même.

Cet instinct logique, ce sens de l'ordre qui règne dans les choses est ce qui distingue l'intelligence humaine de l'intelligence des bêtes. Celles-ci raisonnent comme on prétend à tort que l'homme fait lui-même. « L'ombre de raison qui se fait voir dans les bêtes, dit Leibniz, n'est que l'attente d'un événement semblable, dans un cas qui paraît semblable au passé, sans savoir si la même raison a lieu. Les hommes mêmes n'agissent pas autrement dans les cas où ils sont empiriques seulement. Mais, ajoute Leibniz, ils s'élèvent au-dessus des bêtes en ce qu'ils voient les *liaisons des vérités* [1]. »

La déduction est par excellence la méthode d'enseignement. — Et voilà pourquoi aussi la méthode déductive sera par excellence la méthode d'enseignement, car c'est là que nous voulons en venir. Elle ne présente pas la science par bribes et par affirmations de détail, si justifiées qu'elles soient par l'expérience. Elle tire les vérités les unes des autres, et les tient comme assemblées dans certains principes généraux qui procurent à la raison en même temps qu'à la mémoire une sorte de bien-être. — Cela est tellement vrai que les lois découvertes par voie inductive ne nous semblent elles-mêmes avoir toute leur valeur de lois que lorsqu'elles ont été ramenées à d'autres lois d'où elles se déduisent. Alors seulement elles sont confirmées, expliquées, et les exceptions apparentes qui gênaient l'esprit sont expliquées en même temps. C'est ce que remarque le logicien pédagogue Bain :

L'ascension de l'eau dans les pompes jusqu'à trente-deux pieds était, avant qu'on eût découvert la pression de l'atmosphère, une loi empirique. Depuis que cette loi est devenue une loi dérivée, la limitation de la loi a été définie avec précision : nous pouvons dire exactement dans quel cas la loi n'est pas vraie. Par exemple, nous savons que sur les hautes montagnes le maximum de hauteur sera au-dessus de trente-deux pieds; que la hauteur ne sera pas la même dans tous les temps; que d'autres liquides, comme l'acide sulfurique, le mercure, ne s'élèveraient pas à la même hauteur [2].

En d'autres termes, les choses sont vues de plus haut. La

1. *Nouveaux Essais*, préface.
2. Bain, *Logique*, t. II, p. 160.

déduction non seulement nous dit le fait, mais le comment et le pourquoi du fait; elle nous montre la vérité s'engendrant. Elle satisfait enfin l'esprit dont l'ambition dernière serait d'enserrer le plus grand nombre de vérités possible dans le moins grand nombre de lois.

De la logique comme gymnastique intellectuelle. — Le moyen âge a usé de la déduction jusqu'à en abuser; et, vide de faits, l'esprit se donnait l'illusion stérile de tirer de lui-même toute la vérité. Le syllogisme était devenu, pour les combinaisons diverses qu'il présente et les règles auxquelles il doit obéir, l'objet d'une science spéciale, la logique formelle, et cette science a fait, presque à elle seule, l'éducation intellectuelle de plusieurs siècles. Elle a encore aujourd'hui sa raison d'être. Car on a beau prendre son point de départ dans l'expérience, il n'y en a pas moins une bonne et une mauvaise façon de raisonner. Et on apprend à bien raisonner. « Bien des gens, écrit Stuart Mill [1], nous diront que la logique n'est d'aucun secours à la pensée, et que l'on n'apprend pas à penser par règles. Sans doute les règles sans la pratique ne mènent pas bien loin; mais, si les règles ne perfectionnaient pas la pratique de la pensée, je dirais que c'est la seule des œuvres difficiles de l'homme où il en soit ainsi. L'homme apprend à scier du bois par la pratique, mais il y a des règles pour le faire, et, si on ne les lui montre pas, il sciera mal jusqu'à ce qu'il les ait trouvées lui-même. » Et Stuart Mill qui fut un maître en dialectique en reporte tout l'honneur aux études logiques : « La première opération intellectuelle où je fis des progrès, ce fut la dissection d'un mauvais argument et la recherche du gîte de l'erreur; toute l'habileté que j'ai acquise en ce genre, je la dois à la persévérance infatigable avec laquelle mon père m'avait dressé à cette gymnastique intellectuelle où la logique de l'École et les habitudes d'esprit qu'on acquiert en l'étudiant jouaient le principal rôle [2]. » — D'aucuns prétendent que c'est à cette même gymnastique, pratiquée pendant des siècles, que l'esprit français et aussi la langue française doivent leurs qualités de clarté, de précision et de rigueur. —

1. *L'Instruction moderne. Revue des cours littéraires* (juillet 1867).
2. *Mémoires*, p. 18.

Mais, malgré les services rendus, malgré les protestations les plus autorisées, les études logiques n'existent plus, du moins n'existent plus assez pour être une discipline intellectuelle.

Les mathématiques leur ont succédé quoique imparfaitement dans ce rôle. On fait des mathématiques, aujourd'hui non seulement pour les mathématiques, mais pour les habitudes d'esprit qu'elles donnent. Elles apprennent à déduire. Car elles sont sciences purement déductives, leurs principes (axiomes et définitions) étant indépendants de l'expérience, et toutes les conséquences que l'on tire de ces principes ne sollicitant aucun contrôle ni aucune vérification expérimentale. Sans doute cette vérification peut avoir lieu, elle a lieu souvent en fait; mais la vérité mathématique ne reçoit d'elle aucun supplément d'autorité.

II. **De l'induction.** — L'induction est la seconde méthode dont nous ayons à parler. C'est la méthode des sciences expérimentales, et l'éclat de ces sciences a tellement rejailli sur leur méthode que la pédagogie contemporaine semble surtout vouloir s'inspirer d'elle, comme si c'était la même chose de découvrir et d'enseigner. Mais nous reviendrons sur ce sujet. Voyons d'abord ce qu'est l'induction elle-même. Elle a pour but la connaissance des lois. Elle comprend donc deux moments : la constatation exacte des faits; le passage des faits à la loi.

L'observation. — Il ne faut pas croire que tous les faits soient également instructifs pour le savant. Il y a des *faits privilégiés*, comme dit Bacon, qui résolvent un problème ou qui le posent, qui vérifient une hypothèse ou la condamnent. Il y a donc un art de choisir les faits qui est le commencement de l'art d'observer. Il faut avoir gardé la précieuse faculté de s'étonner d'un fait même habituel, et il faut avoir l'esprit plein de tous ces problèmes qu'une rencontre peut éclaircir. C'est ainsi que des faits qui ne disent rien au vulgaire parlent au savant. Mais il faut en même temps que le désir de voir tel ou tel phénomène se produire ne trouble point notre vue jusqu'à le lui faire voir quand il ne se produit point. Garder en face du fait, qui va peut-être renverser l'hypothèse laborieusement édifiée, son sang-froid et la justesse de son coup d'œil, c'est plus qu'un art, c'est une vertu. Une autre vertu de l'observateur est la persévérance. M. Pasteur a observé ou fait observer cinquante mille vers à soie avant de découvrir la cause de leur maladie. Enfin l'exactitude des constatations demande à elle seule une netteté de vision et une absence rare de préjugés.

Ajoutons que la pratique de l'observation scientifique (nous confondons sous ce nom commun l'observation proprement dite et l'expérimentation) fait naître les qualités qu'elle suppose, et devient ainsi pour l'esprit vraiment éducatrice. Mais ce n'est pas observer que de voir défiler sous ses yeux les objets triés que le maître tire l'un après l'autre d'une armoire, ni que d'assister passif aux expériences classiques qu'il reproduit. Au moins cette observation par ordre d'une nature préparée et étiquetée n'exerce pas sur nos habitudes intellectuelles l'action bienfaisante du libre commerce avec la réalité. Ce n'en est pas moins la seule qui soit possible à l'école; et elle servira à faire pénétrer dans l'esprit de l'élève l'idée de tout ce qu'un fait peut contenir d'enseignements, elle l'habituera à regarder de près, elle stimulera enfin une curiosité qui trouvera ailleurs à s'exercer.

L'idée de loi. — Mais, nous l'avons dit, l'observation n'est que le premier moment de l'induction. Il faut des faits, si bien observés qu'ils soient, tirer une loi. Comme l'a dit fortement un philosophe contemporain, M. Caro, « la nature serait à nos yeux comme une lettre morte si l'esprit, par son activité propre, n'en interprétait les muets symboles. La science a besoin des matériaux que lui livre la réalité; mais c'est l'esprit qui fait la science [1]. » Il la fait en généralisant l'expérience, en érigeant en loi un rapport de cause à effet qu'il a réussi à isoler des phénomènes ambiants ou à faire ressortir d'expressives coïncidences. Mais pour conclure ainsi d'un fait passé à tous les faits à venir, il faut croire à l'harmonie de la nature, à l'uniformité de ses manifestations, à la stabilité de ses lois. C'est ce que Claude Bernard exprimait en disant que pour faire la science il faut croire à la science. Mais nous ajouterons que cette foi s'avive par la pratique, et que l'idée du déterminisme universel est une idée innée et une idée acquise tout à la fois, nécessaire

1. *Le Matérialisme et la Science*, p. 41.

à la science, et naissant d'elle. — Aussi la méthode inductive, pratiquée devant un jeune esprit, éveillera-t-elle en lui la notion de loi qui y eût dormi, et par là l'élèvera d'un degré. Du moins est-ce là l'idéal auquel doit tendre l'éducation scientifique même populaire. Mais c'est une question de savoir si du peu de science qu'on distribue à l'école l'idée même de science peut se dégager pour rayonner sur tout l'esprit.

Procédés annexes. — La méthode inductive comprend certains procédés annexes. La généralisation est l'un d'eux; ou plutôt ce que l'induction est aux faits, la généralisation l'est aux êtres. Car, qu'il s'agisse d'êtres ou de faits, la science consiste à dégager du particulier le général. — A la généralisation se rattachent la définition et la classification. Dégager le type ou l'essence d'un être, c'est définir; grouper les êtres selon leurs ressemblances, c'est classer. — L'hypothèse, dont certains savants ont médit à tort, est le moteur de la science. Même fausse, elle provoque la recherche, la discussion, et sert à coordonner provisoirement les faits inexpliqués. — Analogie, dans son acception stricte, signifie ressemblance de rapports. Les ailes et les nageoires, qui ne sont pas des organes semblables, sont des organes analogues. Mais le mot analogie a un sens plus usité et plus large, celui même de ressemblance, et le raisonnement analogique est alors un raisonnement fondé sur toute espèce de ressemblance.

L'analyse et la synthèse. — Il nous reste à parler de l'analyse et de la synthèse auxquelles certains logiciens ramènent toutes les démarches de l'esprit et qu'ils considèrent comme formant à elles deux une sorte de méthode générale. La fin de la science étant d'expliquer, c'est-à-dire de relier des principes à des conséquences, deux voies sont en effet ouvertes à l'esprit pour y parvenir : partir de la cause ou du principe, et descendre à l'effet ou à la conséquence ; ou bien, inversement, partir de l'effet ou de la conséquence et remonter à la cause, au principe. Le premier procédé, marche vraiment *progressive* de la pensée, se nomme synthèse. Le second, marche en sens inverse ou *régressive*, c'est-à-dire qui remonte le cours des choses, se nomme analyse.

Cela étant, on comprend que l'enseignement doive être plus souvent synthétique, c'est-à-dire suivre l'ordre même de la nature, et nous montrer les conséquences sortant, pour ainsi parler, de leurs principes. L'analyse est au contraire la méthode de la recherche et de la découverte.

Mais les mots d'analyse et de synthèse se prennent en d'autres sens. L'analyse chimique est la décomposition d'un tout en ses parties; la synthèse, la composition d'un tout par ses parties. Il existe aussi une analyse grammaticale, une analyse géométrique, etc. Les logiciens n'ont pas de peine à découvrir sous ces apparentes différences une unité de sens; ils démontrent qu'analyse et synthèse désignent dans tous les cas le double trajet de l'esprit des conséquences aux principes et des principes aux conséquences. — Mais, comme tout le monde n'est pas logicien, et que les méthodes sont faites pour supprimer les difficultés et non pour en ajouter de nouvelles, pour simplifier et non pour compliquer, nous nous rangeons à l'opinion de Bain, lorsqu'il écrit : « Se servir des mots analyse ou synthèse pour représenter la méthode à suivre dans une leçon quelconque, c'est faire naître dans l'esprit d'un jeune maître la confusion la plus déplorable [1]. » Parmi les pédagogues français, M. Compayré prononce avec insistance la même interdiction.

1. *Science de l'éducation*, p. 96.

LEÇON IX

MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT [1].

SOMMAIRE

De la méthodologie. — Abus qui en a été fait. Trop de pédagogie nuit à la pédagogie.
Deux types de méthodes. — Rapports et différences des méthodes scientifiques et des méthodes d'enseignement.
De la méthode déductive. — Son application dans l'enseignement, même dans l'enseignement des sciences inductives.
De la méthode intuitive. — De la faveur qui s'y attache. Des différents noms qui la désignent.
Des leçons de choses.
Avantages et inconvénients de l'enseignement intuitif. — L'habitude d'observer. Application de la méthode intuitive aux choses morales. Danger d'un enseignement à bâtons rompus. L'abus du concret dans l'enseignement.
Les accessoires de l'enseignement. — Le tableau noir. L'imagerie scolaire. Les décors scolaires. Le boulier-compteur.
Le travail attrayant. — Que le plaisir de l'étude est un plaisir qui s'apprend.
De la méthode active dans l'enseignement intuitif et dans l'enseignement déductif.
Des modes d'enseignement. — L'enseignement individuel, l'enseignement mutuel, l'enseignement simultané.
Le rôle du maître. — Leçons. Interrogations. La méthode Tabareau. **La méthode socratique.** La correction des devoirs.

1. Nous donnons plus de développement aux chapitres qui, comme celui-ci, traitent des sujets que la psychologie théorique n'a pas eu à traiter une première fois.

L'alternance des exercices. L'art de conter. La préparation des classes.
Le rôle de l'élève. — Exercices oraux. L'art de prendre des notes. Devoirs à la maison.

De la méthodologie. — Les Allemands, les Suisses et les Belges abusent de la *méthodologie*. Ils distinguent les *principes*, les *modes*, les *formes*, les *procédés* et les *méthodes* d'enseignement. Et chacune de ces divisions est féconde en subdivisions, lesquelles en engendrent d'autres à leur tour. Il y a la forme *acroamatique* (expositions, leçons), la forme *érotématique* (interrogations), laquelle comprend les formes *catéchétique*, *socratique*, *euristique*, *répétitoire*, *examinatoire*, *analytique et synthétique*, *paralogique*. Il y a les procédés *intuitif*, *comparatif*, *d'opposition*, *étymologique*, *de raisonnement*, *descriptif*, *d'observation intérieure*, *répétitoire*, *synoptique*, *de reproduction*, plus onze procédés encore [1]. Et ainsi du reste. Non que toutes ces distinctions n'aient au fond leur raison d'être. Mais, ainsi multipliées, elles surchargent l'esprit au lieu de l'éclairer. L'important est de s'orienter, puis de suivre son chemin sans compter ni mesurer tous les pas que l'on fait. Car, à procéder ainsi, on oublierait d'aller de l'avant. Une pédagogie tellement circonstanciée et méticuleuse fait tort à la pédagogie. Il semble qu'on ne puisse plus agir, quand on réfléchit tant au moindre de ses mouvements. Et d'aucuns préféreraient une bonne volonté moins savante et plus allante. Il vaut mieux en effet laisser au maître quelque liberté d'allure : qu'il ait le plaisir d'inventer, ou de croire inventer, de mettre du sien en un mot, ce qui est le moyen de s'intéresser à son ouvrage. La pédagogie ne doit pas supprimer ni diminuer ce facteur essentiel de toute éducation, l'homme qui la donne. Mais il en est d'elle comme de la casuistique, comme de la technique de tous les arts. S'il faut à la bonne volonté et au talent lui-même des règles, il n'en faut pas trop. Toutefois l'abus ne doit pas nous faire condamner l'usage; et, s'il y a quelque manie à désigner d'un nom savant et à classer minute par minute chacun des procédés qu'on emploie, il y a de la suffisance à ne consulter que son instinct,

1. Voir Braun, *Cours complet de pédagogie et de méthodologie*, Bruxelles, 1885.

et à croire qu'on peut enseigner à l'aventure. On se prive ainsi en outre d'une vraie satisfaction intellectuelle, celle de voir clair dans ce qu'on fait, et de saisir, sous une apparente multiplicité, la simplicité des voies de l'esprit, et comme la parenté des méthodes entre elles.

Deux types de méthodes. — Toutes, nous l'avons déjà dit, se ramènent à deux types qui sont eux-mêmes comme une adaptation à l'enseignement des méthodes qui servent à faire la science, l'induction et la déduction. A la déduction en effet se rattachent les méthodes d'enseignement appelées *expositive*, *démonstrative*, ou simplement *déductive*, à l'induction la méthode *intuitive* et toutes ses variantes. C'est toutefois une question de savoir jusqu'où entre les méthodes scientifiques et les méthodes d'enseignement l'analogie doit être poussée. L'enseignement des sciences inductives n'est pas nécessairement inductif. Car c'est autre chose de découvrir et d'enseigner. Les mêmes esprits ne conviennent souvent pas à ces deux tâches; et un enseignement qui serait une reproduction, une imitation de la découverte, risquerait d'être aussi obscur qu'incohérent. Cette imitation forcément écourtée donnerait en outre une pauvre idée de la recherche scientifique. Car ou elle abaisserait la science, ou elle dépasserait l'enfant. Celui-ci a de l'esprit scientifique la faculté d'étonnement, mais non le sens critique. Il pose quelquefois les problèmes. Mais toutes les solutions lui sont bonnes; il les accepte de confiance.

De la méthode déductive. — C'est à cette confiance, à cette réceptivité qu'il faut s'adresser en lui, et lui donner ce qu'il demande, la science toute faite. Il est en outre logicien et simpliste à l'excès : il veut une science où tout soit bien en ordre, et qui donne une réponse à toutes les questions qu'il se pose. On n'ose point lui avouer qu'il existe des problèmes qui n'ont point encore de solution, de peur de jeter le trouble dans sa pensée. C'est une marque de supériorité chez l'élève et chez le maître, quand celui-ci peut avouer à celui-là qu'il est des choses qu'il ne sait pas. Voilà pourquoi les mathématiques font si bien l'affaire de l'enfant. Voilà pourquoi la méthode expositive est comme la méthode instinctive du professeur. Elle fait avancer progressivement l'esprit, et le laisse toujours

pleinement satisfait. En allant du général au particulier, des principes aux conséquences, on marche à coup sûr, et comme sur un terrain solide. Jamais de question laissée en route, ni de difficulté autour de laquelle on soit réduit à tourner. L'esprit de rectitude trouve là son éducation plus que l'esprit de finesse. Mais l'heure est-elle venue de songer à l'éducation de l'esprit de finesse?

Si c'est en mathématiques que cette méthode trouve sa plus parfaite expression, elle n'est pas exclusivement la méthode des mathématiques. Le professeur de grammaire qui expose une règle et passe ensuite aux applications emploie la méthode déductive. Il n'est pas jusqu'à l'enseignement des sciences physiques où cette méthode ne pénètre, parfois à l'insu de celui qui s'en sert. Lorsque vous énoncez une loi comme une sorte de théorème à démontrer, et donnez seulement après cet énoncé les expériences que cette loi résume, vous renversez l'ordre chronologique de la découverte, et substituez au procédé inductif le procédé déductif. Lorsque, dans les sciences naturelles, vous commencez par tracer les grandes lignes de la classification, et descendez progressivement des règnes aux genres, puis des genres aux espèces, jusqu'à l'objet particulier de votre étude, vous employez encore une méthode qui n'est pas sans ressemblance avec la déduction [1].

De la méthode intuitive. — Mais on essaie de nos jours de réagir contre cette obsession de la méthode déductive. Les succès des sciences inductives dans notre siècle ont fait valoir leur méthode, et on s'est demandé si dans l'enseignement aussi elle ne ferait pas merveille. Puis on reproche à la méthode opposée ce qu'elle a, dit-on, d'asservissant pour l'esprit tenu par elle toujours en laisse, et n'ayant jamais à faire usage de sa spontanéité. On y voit un prolongement de l'éducation scolastique du moyen âge, et l'on ajoute que les mots et les raisonnements y masquent trop les choses et les faits. Puis enfin un mouvement s'est accompli à la fin du siècle dernier, sous l'impulsion de Rousseau, en faveur de la nature et de tout

1. Nous reviendrons dans le prochain chapitre sur les différentes parties du programme, et sur les méthodes propres qui leur conviennent.

ce que ce mot couvre de son étiquette. Or l'induction passe pour plus naturelle que la déduction, parce qu'elle naît au contact des faits eux-mêmes. Donc l'induction bénéficia de la vogue de l'éducation des sens, de l'éducation physique, et elle fit partie du même programme pédagogique que la suppression des maillots et l'allaitement maternel. Nous avons déjà dit que le culte contemporain de la science ne lui porta pas moins bonheur que le culte de la nature. Il faut l'avouer, même en ces austères questions d'enseignement, il y a des mouvements d'opinion qui ressemblent à ceux de la mode. On va d'un excès à l'autre, sauf à revenir au premier. Les méthodes inductives sont aujourd'hui les méthodes à la mode. Nous insisterons d'autant plus, quoique sans esprit de routine ni de réaction, et non sans avoir dit d'elles tout d'abord le bien qu'il faut en dire, sur l'abus qu'on en peut faire, que déjà on en fait.

La méthode inductive transportée dans l'enseignement prend différents noms. L'expression de méthode *intuitive*, fréquemment usitée, nous présente une application particulière du mot intuition. Dans la langue philosophique, l'intuition est une sorte de communication directe avec le monde suprasensible. C'est ici au contraire de communication avec le monde sensible qu'il s'agit. C'est la méthode qui consiste à regarder dans la nature plutôt que dans les livres, et à montrer les choses plutôt que de les décrire. On l'appelle encore l'*enseignement par l'aspect*. C'est la revanche de l'image sur l'idée, ou, comme nous-même l'avons dit ailleurs, la revanche de l'œil sur l'oreille.

Des leçons de choses. — Mais la désignation la plus populaire de cette méthode est celle de *leçons de choses*. C'est pourtant celle qui prête au plus grand nombre de confusions. En fait, les leçons de choses sont le plus souvent des leçons *sur* les choses, entendez sur les choses usuelles, leçons faites sous forme de causerie, sans prétention didactique, et sur des questions dont l'élève serait, neuf fois sur dix, incapable de comprendre la théorie véritable. Telle une leçon sur les chemins de fer ou sur le téléphone. Ces leçons de choses là ont leur avantage et leurs dangers.

Elles devancent l'expérience et mettent l'élève au courant. Voilà qui est bien. Mais, comme elles ne peuvent qu'être données au hasard, au fur et à mesure des circonstances qui se présentent, — et encore est-ce là la meilleure façon de les donner, mais non la plus usitée, — comme elles ne fournissent que des connaissances par à peu près, elles n'apportent à l'esprit aucune discipline, et elles lui laisseraient une misérable idée de la science, si elles étaient autre chose que les hors-d'œuvre de l'enseignement.

Mais, encore une fois, les leçons de choses ne sont pas tout l'enseignement intuitif, et c'est faire tort à celui-ci que de les confondre absolument avec elles. Il peut même arriver que les leçons de choses soient données d'après une méthode qui n'a rien à voir avec l'intuition. On a fait des livres de leçons de choses, ce qui semble contradictoire dans les termes. Ce ne sont plus les choses en effet qui parlent dans ces livres, mais l'auteur. C'est la matière de l'enseignement, non la méthode que l'introduction de semblables livres dans nos classes a modifiée. Une leçon de choses est donnée intuitivement quand ce sont les choses qui la donnent, ou quand le maître n'est là que pour aider l'élève à voir et à entendre.

Avantages et inconvénients de l'enseignement intuitif. — Il ressort alors de cette communication entre la nature elle-même et l'esprit de l'enfant un bienfait d'un genre spécial. La science ne court plus le risque de rester pour lui chose abstraite et comme étrangère à la réalité. Il prend l'habitude d'observer, et ne marche plus au milieu des phénomènes comme les yeux bandés. Il s'intéresse à ce qui se passe autour de lui, aux choses, aux êtres. Sa sympathie même s'élargit avec sa curiosité. Sa mémoire enfin trouve dans l'image visuelle un secours efficace.

L'enseignement intuitif ne met pas en jeu seulement l'intuition des sens, mais — et ici ce mot semble reprendre son sens plus élevé, son sens philosophique – l'intuition intellectuelle, l'intuition morale. Il y a enseignement intuitif quand, au lieu de recourir à de longs raisonnements, on fait appel au jugement spontané de l'enfant. Ce sont encore des moyens intuitifs d'éducation, ainsi que le dit le nouveau programme des écoles primaires, que « d'initier les enfants aux émotions morales au moyen de leur expérience immédiate, de les élever, par exemple, au

sentiment d'admiration pour l'ordre universel et au sentiment religieux en leur faisant contempler quelques grandes scènes de la nature, au sentiment de la charité en leur signalant une misère à soulager, en leur donnant l'occasion d'un acte effectif de charité à accomplir avec discrétion; aux sentiments de la reconnaissance et de la sympathie par le récit d'un trait de courage, par la visite à un établissement de bienfaisance, etc. »

Voici maintenant les réserves que nous avons annoncées.

L'enseignement intuitif risque d'apprendre aux enfants ce qu'ils savent déjà. A force de vouloir se mettre à la portée de leur esprit, on descend au-dessous. On a reproché à Pestalozzi d'enseigner aux enfants qu'ils ont le nez au milieu du visage. Je trouve de même, en feuilletant un livre de leçons de choses, une description de chaumière au moins inutile pour l'enfant des champs. — Ou bien au contraire l'enseignement intuitif dépasse l'enfant. Car il veut lui faire voir dans les choses, et du premier coup, ce que la science seule a pu y voir. Et alors on se trouve entraîné à toutes sortes d'explications complémentaires, de parenthèses d'où une idée nette ne ressort que pour celui qui sait à l'avance de quoi il s'agit. Ce va-et-vient dans l'enseignement est une imitation peut-être de l'expérience journalière où les événements et les images s'entrecroisent sans loi apparente. Mais l'enseignement a besoin d'autre chose. Il y faut de l'ordre, de la méthode. Il faut que la raison arrange les choses pour les rendre intelligibles à l'esprit, et une méthode trop naturelle se confondrait avec l'absence même de toute méthode. Elle ne donnerait que des demi-connaissances qu'on prendrait ensuite pour le vrai savoir. Puis elle les donnerait par bribes, et imposerait à la mémoire un effort double. Car nous avons vu que la mémoire est soutenue par la solidarité et la systématisation des souvenirs. Ajoutons que ce n'est pas la mémoire seule qui pâtirait de cette incohérence des connaissances.

Disons encore que l'enseignement intuitif n'échappe pas plus à la routine que tout autre. « Je me souviens d'un maître, écrit M. Bréal [1], qui croyait sincèrement pratiquer l'enseignement de choses, parce qu'il faisait dire à la classe, en scandant les

1. *Quelques mots sur l'instruction publique en France*, p. 112.

syllabes, et tout d'une voix : le cheval est un quadrupède; le phoque est un amphibie. » Le *Dictionnaire pédagogique* fait la même remarque [1] :

> Quand on a pendant deux ou trois leçons de suite fait considérer à des enfants une règle, un cube, une table, une porte ou un poêle sous prétexte de leur faire acquérir par des exercices successifs l'intuition des diverses qualités physiques ou géométriques de cet objet, on n'obtient plus rien d'eux que des mots; ils répéteront en chœur, si l'on veut : « la table est rectangulaire », ou « la règle a six faces et huit arêtes », mais ils détourneront malgré tout la tête, pensant à autre chose, et ne voudront, pour ainsi dire, plus voir ni ces faces ni ces arêtes.

Mais, fût-il admirablement donné, s'il est donné sans discrétion, l'enseignement intuitif attarde l'esprit sur le concret. Or, s'il est bon que l'enfant n'ait que des idées remplies de réalité, pour ainsi dire, il ne faut pas que sa pensée en soit ralentie et alourdie. Imaginez un enfant incapable de compter sans le secours d'objets sensibles. La nature de l'enfant le défendra contre cet abus de l'intuition. Il est généralisateur en effet autant qu'observateur. Pour donner satisfaction à cette nature enfantine, qui est double, il faut une méthode également double. En géographie, par exemple, on ne commencera pas par des définitions qui ne seraient que des abstractions. Mais on ne s'attardera pas non plus dans l'étude du village et de la contrée pour s'élever par une série de lentes superpositions d'idées à la notion de continent et à celle du globe terrestre. Aussitôt que, par des exemples concrets, on aura donné un sens aux mots, on s'élèvera d'un bond aux conceptions les plus générales, sauf à redescendre ensuite du général au particulier, — ce qui est une combinaison de la méthode intuitive et de la méthode déductive.

Enfin, bien que nous ayons dit qu'il y a une méthode intuitive même en morale, la cause de l'enseignement intuitif se confond avec celle de ce que nous appellerons l'enseignement objectif et matériel. Or nous voulons dans l'esprit de nos enfants des choses sans doute, mais autant d'idées au moins que de choses. Il y a ce qui ne se voit pas, ce sont les rapports des choses entre elles,

1. Première partie, t. II, p. 1375.

ce sont nos états subjectifs à nous. Et ce qui ne se voit pas a autant d'intérêt pour l'esprit que ce qui se voit. L'abus de la méthode intuitive tendrait à le faire oublier. Nous demanderons donc qu'on fasse appel à la réflexion de l'enfant autant qu'à son intuition; qu'il apprenne à voir, soit, mais aussi à penser.

Les accessoires de l'enseignement. — Ces réserves faites, arrivons à une heureuse conséquence des progrès de la méthode intuitive. Elle a introduit dans nos classes les tableaux noirs. Au commencement de ce siècle ils étaient une rareté. A l'heure actuelle, on en demande plusieurs, mais au moins un dans chaque salle, et, en Amérique, il y a des pourtours de classe qui ne forment qu'un vaste tableau. Non seulement le maître dessine ou fait dessiner sur le tableau noir les lettres d'abord, puis les objets, tout ce qu'il décrit enfin, bêtes et pays. Mais le tableau lui sert à rendre présent, pendant toute la durée d'une classe, le plan d'une leçon que l'élève ressaisira d'un coup d'œil, si sa mémoire a une défaillance. Il y transcrira encore des règles de grammaire, des énoncés de théorème, des maximes de morale, ayant là un moyen de parler aux yeux en même temps qu'aux oreilles, et de faire le siège de l'esprit des deux côtés à la fois. C'est une façon de solliciter une attention particulière sur certains faits ou certains mots, et comme de mettre du relief dans l'enseignement. On a dit que le meilleur maître était celui qui usait le plus de craie; ajoutons, qui en fait le plus user par ses élèves.

C'est encore à la méthode intuitive que nous devons l'imagerie scolaire : images dans les livres, ou sur les cahiers, tableaux d'histoire ou d'histoire naturelle, cartes géographiques de tout genre. Ce sont les accessoires de l'enseignement. Ils instruisent aux moments perdus, et sans fatigue. Rollin avait en vain, au siècle dernier, demandé pour ses petits contemporains cet enseignement illustré que nous trouvons tout naturel de donner aux nôtres.

Mais, sur les murs de nos écoles, nous voudrions moins de ces dessins qui ne sont instructifs qu'en étant rebutants, ou qui sont tout au moins sans intérêt pour l'éducation de l'œil et de l'imagination, moins d'histoire naturelle, moins de squelettes et d'écorchés. A force de voir ces images savantes, on oublie de

les regarder. On regarderait davantage des reproductions d'œuvres d'art qui familiariseraient l'œil avec la beauté. Ces décors scolaires, dont la vue devient une obsession, devraient en tout cas être choisis de façon que le goût puisse quelquefois y gagner, mais n'ait jamais à en souffrir.

Du boulier-compteur, et de tout ce qui mêle l'intuition des sens à l'enseignement des mathématiques, nous ne dirons pas de mal, mais à condition que ce soient là des secours très provisoires pour la toute première enfance. Car la principale utilité de l'enseignement mathématique est d'exercer chez l'enfant la faculté d'abstraction. En matérialisant cet enseignement, on en fausserait l'esprit et on en supprimerait le bienfait.

Le travail attrayant. — Une méthode proche parente de la méthode intuitive est la méthode du travail attrayant. Elle aussi prétend être naturelle. Se fondant sur cette loi psychologique que le plaisir est l'accompagnement d'une activité normale, elle fait du plaisir de l'enfant le critérium de notre art et de nos programmes. Spencer pose cette règle absolue[1] : « Comme une pierre de touche qui peut nous faire juger de l'excellence d'un plan d'éducation, vient cette question : y a-t-il chez l'enfant excitation agréable?... Car les instincts intellectuels de l'enfant sont plus sûrs que nos raisonnements. » Avant Spencer, Rabelais, Montaigne, Fénelon, Rousseau avaient témoigné pour la bonne humeur de l'enfant la même sollicitude. Et il est certain que le plaisir est un stimulant de l'activité intellectuelle comme de toute activité, et que l'élève qui fait avec goût ce qu'il fait le fait mieux.

Mais faut-il attendre, pour mettre l'enfant à l'étude, que le goût en soit né chez lui, et qu'il demande lui-même des livres et des maîtres? Et faut-il de même faire plier toute discipline et toute règle devant ses caprices? Il n'y aurait pas d'éducation publique, il n'y aurait même pas d'éducation privée possible avec cette méthode. D'ailleurs le plaisir de l'étude est un plaisir qui s'apprend, et il se peut que les premiers efforts soient pénibles. Mais ce serait tromper l'enfant que de lui laisser croire qu'il peut réussir en tout en se jouant. Ce ne serait pas le traiter

1. *De l'Education*, trad. française, p. 126.

sérieusement. Aussi une méthode trop économe de la peine et de l'effort de l'enfant ne serait-elle excusable qu'avec les tout petits qu'on se contente d'instruire en amusant. Plus tard au contraire on tirera profit de l'éducation intellectuelle pour l'éducation morale, en en faisant un apprentissage du travail, de la régularité, des petites victoires à remporter sur soi-même.

De la méthode active. — Nous serions injuste envers les méthodes de l'enseignement intuitif et de l'enseignement attrayant, si nous n'ajoutions qu'elles s'efforcent d'être ce que Diesterweg appelle des méthodes excitatrices de l'esprit. On veut exciter l'esprit par la vue même des choses; on veut l'exciter par le plaisir qu'il trouve à découvrir, à apprendre. L'essence d'une bonne méthode est en effet d'être une méthode active. M. Marion a excellemment décrit ce qu'il faut entendre par là [1] :

J'appelle ainsi celle qui se soucie beaucoup moins de donner à l'esprit telle quantité d'aliments, ou tel aliment plutôt que tel autre, que de lui donner l'impulsion et l'éveil, comptant avant tout sur son jeu naturel, son effort propre pour assurer sa croissance normale et sa belle venue. L'effort, voilà par excellence ce qui fortifie. « Pour gagner la vie de l'esprit, dit Malebranche, il faut travailler de l'esprit. Ceux qui ne gagnent pas à la sueur de leur front le pain de l'âme n'en connaîtront jamais la saveur. » « On ne sait bien que ce qu'on fait soi-même », pensée profonde d'Aristote, passée en lieu commun, ce qui n'empêche pas Kant de la reprendre pour en faire un des principes de sa pédagogie et le *criterium* du savoir. Quand un enfant, dit-il, ne met pas en pratique une règle de grammaire, peu importe qu'il la récite, il ne la sait pas; et celui-là la sait qui infailliblement l'applique, peu importe qu'il ne la récite pas. De même l'élève qui fait de tête la carte d'un pays ou d'un voyage témoigne par là de la meilleure manière, sinon de la seule, qu'il a étudié la géographie avec fruit. Agir et faire, voilà le secret et en même temps le signe de l'étude féconde. Faire agir, voilà le grand précepte de l'enseignement. Autant vaut dire le précepte unique, car il contient en germe tous les autres.

Et cette méthode, ajoute M. Marion, fait jaillir le plaisir du travail même; elle n'a pas besoin de quelque appât jeté à l'intérêt. Par là encore elle est vraiment libérale et éducatrice. Mais ce plaisir est la récompense d'un effort, et la méthode qui

1. *Revue pédagogique*, t. XII, p. 6.

l'escompte est loin d'être débilitante pour la volonté de l'enfant.

Un penseur contemporain trop tôt enlevé à la recherche philosophique, M. Guyau, observe lui aussi qu'il est une méthode meilleure que l'enseignement par l'aspect, c'est l'enseignement par l'action. Les deux peuvent se confondre si la vue de l'objet suscite l'activité, l'attention, la vie de l'esprit en un mot. Mais l'enseignement par l'aspect peut aussi être passif si l'élève regarde défiler d'un œil indifférent des objets étiquetés qu'on lui présente toujours dans le même ordre.

Inversement la méthode démonstrative, bien appliquée, fait un constant appel à l'intelligence de l'enfant, et mérite aussi le nom de méthode active. Car il s'en faut alors qu'elle s'adresse exclusivement à la mémoire, et condamne à juger sur la parole du maître. Mais, bien au contraire, le maître doit obtenir à chaque pas de sa démonstration l'assentiment de celui qui l'écoute. « Ce n'est pas proprement les maîtres ni les instructions étrangères qui font comprendre les choses, dit admirablement Nicole; elles ne font tout au plus que les exposer à la lumière intérieure de l'esprit, par laquelle seule on les comprend [1]. » Si le maître est habile, non seulement il se fait suivre, mais devancer par son élève, qui tire en lui-même les conclusions de prémisses à peine posées, et a, l'instant d'après, la joie d'entendre confirmer son hypothèse. Cette collaboration de l'élève à la démonstration est un des exercices les plus intenses qu'on puisse fournir à son activité.

Des modes d'enseignement. — Après les méthodes, les modes. On distingue en théorie trois modes d'enseignement : l'enseignement individuel, mutuel et simultané. L'enseignement individuel c'est le maître ne s'occupant que d'un élève à la fois, prenant sa mesure pour ainsi dire, s'adaptant à sa nature propre, allant de son pas, imitant l'éducation maternelle et paternelle par la multiplicité des petits soins apportés à la culture morale comme à la culture intellectuelle. Le mode individuel a été longtemps pratiqué même dans les écoles publiques. Mais le maître ne pouvant être à tous n'était qu'à quelques-uns. La majorité de la classe formait un public d'auditeurs passifs.

1. *Les pédagogues de Port-Royal*, édition Carré, p. 184.

Dans l'enseignement mutuel, les élèves s'instruisent les uns les autres, les plus forts répétant aux plus faibles la leçon qu'ils viennent d'entendre. On les appelle des *moniteurs*. L'enseignement mutuel était connu en France depuis longtemps. Mme de Maintenon le faisait pratiquer à Saint-Cyr. Rollin le mentionne comme un expédient utile. Mais c'est au commencement de notre siècle que cet expédient devint un système, grâce à Lancaster. D'où le nom de méthode *lancastrienne*. Il fut adopté par le parti libéral qui y vit un moyen plus rapide de diffusion de l'instruction populaire. D'autres y voyaient aussi un touchant partage du pain de la science, un apprentissage de la solidarité, et aussi de l'autorité. Mais il se trouva que cette autorité donnée à des élèves n'était pas sans danger moral, surtout pour ceux qui l'exerçaient; il se trouva aussi que la leçon du maître faite aux moniteurs, puis répétée par eux, s'altérait en route, et qu'on ne pouvait éviter cet inconvénient qu'en mécanisant de plus en plus l'enseignement.

L'enseignement simultané est la forme naturelle de l'enseignement public. Il est loin d'ailleurs d'être un pis aller. « L'enseignement individuel, écrit M. Gréard [1], fût-il applicable à l'école, y serait impuissant. Son action isolée, froide, essentiellement réfléchie et raisonneuse, ne convient qu'à des intelligences fines, délicates, riches par elles-mêmes et puisant incessamment autour d'elles, dans l'atmosphère où elles se développent, des éléments de vie. Telles ne sont pas les conditions, tel n'est pas le milieu de l'éducation populaire. A ces natures incultes, pour la plupart, il faut l'entraînement du nombre, le stimulant de l'exemple, l'attrait de l'imitation, le mouvement de la leçon générale. » L'enseignement simultané suppose que les élèves groupés ensemble sont à peu près d'égale force. Voilà pourquoi il était difficile à pratiquer quand aucun principe ne présidait dans nos écoles à cette répartition des élèves.

D'ailleurs, en fait, les trois modes se combinent. Le maître qui fait réciter la leçon de l'élève A, puis corrige le devoir de l'élève B, fait de l'enseignement individuel. Même, quand il parle pour tous, le maître doit penser à chacun en particulier,

1. *Éducation et instruction*, Enseignement primaire, p. 65.

surtout à ceux qui ont le plus de peine à le suivre, et s'assurer d'un coup d'œil qu'ils ne restent pas à moitié chemin. Dans les écoles à un seul maître, le mode mutuel sera aussi accessoirement employé, mais de préférence pour les exercices pratiques, et presque mécaniques, pour l'étude de l'alphabet ou de la table de multiplication, pour les récitations diverses. L'éducation mutuelle, sinon l'enseignement mutuel, se pratique enfin dans la cour de récréation, et cette fois sans moniteurs, sans hiérarchie artificielle, par le seul contact des caractères. Quelques instituteurs — et ici une large marge doit être en effet laissée à leur initiative, à leur faculté d'invention — ont imaginé une heureuse combinaison de l'enseignement mutuel et de l'enseignement individuel. Il leur a suffi de ranger leurs élèves de façon qu'un fort soit toujours à côté d'un faible, dont il est personnellement chargé, qu'il aide dans les différents exercices de la classe, auquel il fournit toutes les explications complémentaires dont il a besoin. C'est son apprenti. Cette protection sans autorité peut être bienfaisante pour celui qui l'exerce comme pour celui qui l'accepte. Il ne faudrait pas cependant que l'habitude d'être protégé paralysât tout effort personnel.

Le rôle du maître. — C'est du maître en définitive que l'essentiel de l'enseignement doit venir. Ce rôle du maître est difficile à définir. Il se compose de tant d'attitudes diverses, et dont quelques-unes sont personnelles à chacun. Disons cependant ses principales fonctions.

La leçon semble être, quoiqu'elle ne soit pas toujours en réalité, l'exercice dans lequel le maître met le plus de lui-même. Il n'y avait pas de leçons autrefois dans nos écoles. Rousseau d'ailleurs les prescrit : « Ne donnez à vos élèves aucune espèce de leçon verbale. » Mais, depuis que l'enseignement populaire comprend des sciences et de l'histoire, par exemple, le moyen de ne pas faire de leçons? Nous avons vu que, quelque excellente que soit la méthode intuitive pour préparer l'enfant à recevoir l'enseignement, en l'y intéressant d'avance, elle n'est pas par elle-même un enseignement, et que les choses ne parlent à de jeunes esprits que quand on les fait parler. Restent les livres. Mais lire avec profit n'est possible qu'à un certain âge. On ne comprend pas, on ne retient pas aussi bien ce qui a

été lu que ce qui a été entendu. « L'enseignement de vive voix, dit Bain[1], a le grand avantage de l'influence qu'exerce la voix humaine, et de la sympathie qu'elle éveille dans l'auditoire. » Pour exercer cette action, pour éveiller cette sympathie, il n'est pas nécessaire d'être un orateur. Mais le naturel, mais la vie dans la leçon sont des qualités qu'un maître qui aime ses élèves et qui a sous les yeux de petites têtes attentives y met comme d'instinct. Nos maîtres, à l'heure présente, auraient plutôt à se défier de l'abus des leçons et de l'imitation à laquelle ils se laissent entraîner des conférences qu'eux-mêmes ont entendues à l'École normale ou dans les facultés. Il ne faut pas faire trop de leçons, il ne faut pas les faire trop longues. Il faut toujours se dire qu'on parle à des enfants, s'assurer, par des questions posées à brûle-pourpoint, qu'ils écoutent et qu'ils comprennent. Leur attention est vite à bout. Ces interrogations la secouent et la renouvellent.

Ce n'est pas là d'ailleurs tout l'art d'interroger. Cet art est difficile. Savoir interroger n'est pas donné à tous. Il est aussi multiple. Il y a bien des façons diverses d'entendre cet exercice, sans parler même des habitudes d'esprit personnelles à chaque maître. On peut vouloir se rendre compte du savoir des élèves. Ont-ils compris ce qu'on vient de leur exposer? ou l'ont-ils appris dans l'intervalle d'une classe à l'autre? ou ne l'auraient-ils pas oublié une semaine ou un mois après? Car il peut, il doit y avoir des interrogations de revision. Et ces interrogations peuvent être différemment conduites. Ou bien vous cherchez à surprendre l'élève et faites voyager l'interrogation pour mettre la sûreté de sa mémoire à l'épreuve. Ou vous reproduisez votre propre leçon sous forme d'interrogation, en repassant par le chemin suivi la veille, au risque de ne pas prendre en défaut celui qui ne sait qu'à moitié, mais au plus grand profit de toute la classe. — Ou vous interrogez un seul élève à la fois, ou vous courez de l'un à l'autre pour les tenir tous en haleine. Encore faut-il laisser à chacun le temps de la réflexion. A force de se presser et de presser les autres, on devient brouillon. Il y a des interrogations brouillonnes comme

1. *Science de l'éducation*, trad. française, p. 227.

des leçons brouillonnes. Il est dangereux en outre de poser aux élèves des questions qui les dépassent. Car ils auront vite pris leur parti de ne plus chercher, ne trouvant jamais, et le maître fera lui-même la demande et la réponse. Or rien de plus monotone pour les élèves comme pour lui. Détestables aussi les questions qui n'appellent qu'un oui ou qu'un non. Car c'est souvent le hasard qui répond. Détestable enfin, sauf de rares exceptions, le procédé qui consiste à dire la première syllabe d'un mot, pour le faire achever par l'élève. Il devient un tic chez certains maîtres.

Nous recommanderons au contraire la méthode Tabareau, pratiquée à l'école la Martinière de Lyon. Chaque élève a une ardoise, un morceau de craie et un chiffon. Lorsque le maître fait une question qui comporte une courte réponse (qu'il s'agisse d'un petit calcul ou de l'orthographe d'un mot), chaque élève écrit sa réponse sur son ardoise, et, à un signal convenu, toutes les ardoises sont levées en l'air, à la même hauteur, et tournées vers l'instituteur, qui, s'il n'est pas myope, distingue d'un coup d'œil les bonnes réponses des mauvaises. Mais il ne faudrait pas que ce fût là la seule façon d'interroger. Il y a quelque chose de trop mécanique dans ce procédé; puis il ne fait entendre que a voix du maître qui semble s'adresser à des muets. Il faut que dans une classe on entende aussi les voix fraîches des élèves. C'est ce qui lui donne de la vie et presque du charme.

Certaines questions en outre doivent laisser place à un certain imprévu dans les réponses. L'interrogation devient alors un prétexte à commentaires, à explications qui vont s'encadrer dans la leçon même. Vous n'interrogez plus, à vrai dire; vous causez. Mais ce n'est plus un monologue, comme la leçon; c'est au moins un dialogue.

On peut ne pas interroger seulement après la leçon, mais avant. On fait jaillir les idées de l'esprit même des élèves, sauf à mettre de l'ordre entre elles dans la leçon qui suivra. Le talent de l'interrogateur est alors de faire valoir la réponse de l'élève, dût-il le laisser triompher de trouvailles qu'en réalité il lui prête. Quelquefois l'élève trouve pour tout de bon. Et alors c'est au maître de triompher. Car dire est facile, faire dire l'est moins.

Appliquée avec suite, cette méthode est la célèbre méthode de Socrate, qui se vantait d'être expert en l'art d'*accoucher* les esprits. Ils possèdent, enseignait-il, la vérité en puissance. Il suffit de les aider à la découvrir en eux. Voici, par exemple, comment un des interlocuteurs de Socrate est convaincu par lui des mérites de la tempérance [1].

« Dis-moi, Euthydème, penses-tu que la liberté soit un bien précieux et honorable pour un particulier et pour un État? — C'est le plus précieux des biens. — Celui donc qui se laisse dominer par les plaisirs du corps, et qui est mis par là dans l'impuissance de bien faire, le considères-tu comme un homme libre? — Pas le moins du monde. — Peut-être appelles-tu liberté le pouvoir de bien faire, et servitude la présence d'obstacles qui nous en empêchent? — Justement. — Justement alors les intempérants te paraîtront esclaves? — Oui, par Jupiter, et avec raison. — Crois-tu que les intempérants soient seulement empêchés de faire ce qu'il y a de mieux, ou qu'ils soient aussi forcés de faire ce qu'il y a de pis? — Je les crois tout à la fois poussés au mal et détournés du bien. — Que penses-tu donc de ces maîtres qui empêchent de faire le bien, et qui obligent à faire le mal? — C'est, par Jupiter, la pire espèce possible. — Et quelle est la pire des servitudes? — Selon moi, celle qui nous soumet aux pires des maîtres. — Aussi les intempérants subissent la pire des servitudes? — C'est mon avis. »

La méthode socratique est encore appelée méthode *euristique*, ce qui signifie méthode de découverte. Rien de plus réconfortant pour l'esprit de l'élève que l'emploi de cette méthode qui lui fait trouver en lui-même des richesses ignorées. Elle peut l'habituer en outre à s'interroger lui-même, c'est-à-dire à réfléchir. Mais elle exige du maître une rare science psychologique, et elle implique des lenteurs qui supposent des loisirs. Les Grecs avaient du temps à perdre, et quand il s'agissait de discuter et d'apprendre, ils faisaient durer le plaisir. Nos méthodes donnent forcément un enseignement plus concentré parce qu'elles s'adressent à un public nombreux d'élèves, d'élèves pressés d'apprendre, et d'apprendre beaucoup de choses. Puis bien des matières de nos programmes échappent au procédé socratique, l'histoire, la géographie, les sciences physiques. A vrai dire il ne peut s'appliquer qu'aux vérités mathématiques et morales.

1. Xénophon, *Mémorables*, liv. IV, ch. 5.

Mais cette restriction même en indique le caractère élevé, car ce qu'il y a de plus éducatif dans l'éducation est de son domaine. Si donc un maître ne doit pas se croire obligé d'imiter Socrate à tout propos, ce qu'il ferait maladoitement, il est bon qu'il s'efforce de l'imiter quelquefois, et qu'il enseigne aux enfants à faire l'inventaire de leurs idées comme l'examen de leurs actes.

La méthode *catéchétique* est juste l'opposé de la méthode socratique. Il ne s'agit plus de découvrir, mais de répéter mot pour mot une réponse toute faite. Il n'y a là de l'interrogation que l'apparence et la forme. C'est la méthode de nos catéchismes religieux. Il ne faut pas en médire. Elle est excellente pour fixer dans l'esprit des formules, là où on ne pourrait changer les mots sans changer les idées, et elle empêche que les problèmes ne se confondent, en isolant chacun d'eux dans une demande et une réponse qui forment un tout indissoluble.

Parmi les fonctions essentielles du maître, après les leçons et les interrogations, vient la correction des devoirs. Il y a la correction des devoirs collective, au tableau noir, par exemple. Il y a aussi la correction des devoirs individuelle. La première règle est qu'il faut faire en effet cette correction individuelle. La seconde est qu'il faut la faire avec bienveillance. Le vrai mérite du maître consiste à découvrir ce qu'il y a de bon en chacun tant au point de vue intellectuel qu'au point de vue moral. Dans l'une comme dans l'autre forme d'éducation, il faut faire porter l'effort moins sur les défauts que sur les qualités. Le développement de celles-ci suffira à étouffer ceux-là. « Il est souvent possible de transformer une copie faible en copie passable en montrant à l'élève comment, dans son propre plan, et avec ses propres idées, si faibles qu'elles soient, il serait possible de faire quelque chose de meilleur. Rien n'encourage mieux un esprit médiocre et qui voudrait travailler que de lui persuader que son travail n'est pas mal, même lorsqu'il ne s'en faut pas de beaucoup [1]. »

Leçons, interrogations, devoirs à corriger, ces différents exercices, outre leur valeur propre, ont cet avantage de rompre, en

1. *Instructions, programmes et règlements de l'enseignement secondaire*, p. 120.

se succédant, la monotonie de la classe. Passer de l'un à l'autre est déjà un répit pour l'élève, et même pour le maître. Cette loi de l'alternance des exercices a été fort bien étabie par Bain [1]. Le véritable repos pour lui est le changement dans le mode d'activité. Une récréation n'est pas nécessairement oisive. Mais le jeu des muscles succède au travail de l'esprit. Pendant la classe, passer d'une étude abstraite à la vue d'un objet concret produit une rémission et un soulagement de même genre. Mais il y a des changements même moins radicaux d'attitude intellectuelle qui suffisent à délasser l'esprit. Sans doute aller de la botanique à la zoologie serait changer l'objet, mais non la forme du travail. Des mathématiques à une leçon d'histoire, la distance intellectuelle est plus grande; partant les deux genres d'efforts qui correspondent à ces deux études, en se succédant, ne s'additionnent pas tout à fait. Enfin, dans l'enseignement d'une même matière, la variété des procédés dont use le maître anime et repose tout à la fois.

On ne saurait d'ailleurs énumérer tous ces procédés, ce qui supposerait que le nombre en est limité. Même les procédés usuels revêtent le tour d'esprit particulier de chaque maître. Puis beaucoup ont leur manière à eux de faire le siège de l'esprit et du cœur de leurs élèves. Heureux entre tous ceux qui savent conter. « Avec une histoire bien racontée on distrait, on repose, on délasse; avec une histoire on s'empare des enfants, on en fait ce qu'on veut, on les mènerait au bout du monde; avec une histoire on arrête toutes les langues, toutes les mains, toutes les jambes, on fixe les têtes et les yeux, on fait renaître le calme et le silence comme par enchantement; l'art du récit, c'est la baguette magique entre les mains du maître [2]. »

Le dernier conseil à donner, mais celui-là s'adresse à tous, c'est qu'il faut préparer sa classe.

Un préjugé très répandu consiste à croire que l'instituteur n'a pas besoin de préparer sa classe, sous prétexte qu'il n'enseigne que des choses faciles, et qu'il en sait plus qu'il n'en faut pour les bien enseigner.

1. *Science de l'éducation*, I, 3.
2. Vessiot, *L'Enseignement à l'école*, p. 408.

D'abord il n'y a rien de facile dans l'enseignement; pour qui le comprend, l'enseignement est un art délicat entre tous, qui comporte une série sans fin de progrès. Le véritable maître n'est jamais content de lui : il sent qu'il peut toujours mieux faire, et il s'y applique sans relâche. Sa joie intime, sa récompense, c'est de sentir qu'il a réussi à mettre chaque jour plus d'ordre, plus de clarté, plus de simplicité, plus d'intérêt dans ses leçons. Le souci du mieux le suit et le poursuit après sa classe et le conduit de progrès en progrès. Cette prétendue inutilité de la préparation est une erreur grossière et intéressée qui a engendré la routine et qui contribue à la perpétuer [1].

Le même pédagogue, auquel nous empruntons ces conseils, M. Vessiot, émet le vœu qu'on prépare jusqu'aux interrogations.

Si j'osais, je demanderais à l'instituteur de préparer ses interrogations, tant je trouve importante et délicate cette partie de sa tâche! Je lui dirais volontiers : « En préparant l'explication de votre lecture, et vous la préparez, vous rencontrerez sans aucun doute des difficultés de tout genre et de tout degré; eh bien, chemin faisant, réfléchissez et dites-vous : Je demanderai ceci à Pierre; je demanderai cela à Jean. Je poserai d'abord cette question, puis celle-ci, puis celle-là et je finirai par cette autre. Tracez votre itinéraire, marquez votre but et plantez les jalons [2]. »

Le rôle de l'élève. — Après le rôle du maître, le rôle de l'élève, l'éducation étant la constante collaboration de l'un et de l'autre. D'ailleurs ce rôle de l'élève dépend encore du maître qui le lui assigne, et veille à la façon dont il le remplit. Mais, d'autre part, toute la peine que le maître se donne serait inutile, s'il était seul à s'en donner. Que de classes où le maître se dépense ainsi sans compter, mais en pure perte! Car le profit de l'élève se mesure, non à l'effort du maître, mais à son effort propre. De telle sorte que le meilleur maître n'est pas tant celui qui travaille le plus que celui qui fait le plus travailler. Mais ces deux maîtres d'ordinaire n'en font qu'un.

Le travail de l'élève consiste d'abord à écouter, à regarder. Car nous avons dit qu'il y a une façon active de faire l'une et l'autre chose. Cela pourtant ne suffit pas. Il faut que beaucoup de faits, d'idées, de mots même soient confiés à sa mémoire,

1. Vessiot, *L'Enseignement à l'école*, p. 405.
2. *Id*, p. 391.

soient appris par cœur. Mais la récitation ne doit pas être le seul exercice oral de l'enfant. Il faut qu'il parle en classe, qu'il répète, quand il est tout petit, le mot qu'on vient de prononcer devant lui, que plus tard il résume la leçon qui vient de lui être faite, ou l'histoire qui vient de lui être contée. Plus tard encore il rendra compte d'expériences, de promenades, de lectures, sa part d'invention dans la reproduction grandissant ainsi avec l'âge.

Quand ce sera le tour du maître de parler, l'activité de l'élève ne se bornera pas toujours à écouter. Il prendra des notes, ce qui veut dire qu'il n'écrira pas sous la dictée, exercice souvent tout mécanique, mais que, par un effort de compréhension, il démêlera dans ce qu'il entend ce qui est essentiel, ce qui, une fois noté, suffira à lui rappeler le reste. Quelques maîtres ne laissent prendre de notes qu'une fois la leçon terminée. Mais, pour se mettre à même de les rédiger, il faut encore qu'en écoutant, l'élève se résume et s'analyse à lui-même ce qui se dit devant lui. Que l'on emploie l'une ou l'autre méthode, c'est comprendre deux fois que de comprendre ainsi; c'est penser pour son propre compte la pensée du maître au moment même où on l'entend exprimer. Il va sans dire que de grands garçons seuls en seront capables.

Outre ces exercices écrits pendant la classe, il y a les devoirs à la maison. On en a abusé, ce n'est pas une raison pour les supprimer radicalement. Ce travail fait par l'élève abandonné à lui-même est le plus personnel, le plus actif, par suite le plus profitable. Et, parmi ces devoirs, les meilleurs sont ceux où l'élève met le plus de lui-même, les problèmes et les exercices de composition. — Des premières années aux dernières années de l'école, à des degrés différents et par des procédés différents, c'est toujours l'activité de l'enfant qu'il faut stimuler, récompenser, aimer, c'est sa passivité qu'il faut craindre, là est le premier mot et le dernier de la sagesse pédagogique.

LEÇON X

REVUE DES DIVERSES PARTIES DU PROGRAMME.

SOMMAIRE

L'éducation de l'esprit, but commun de tous les enseignements. — Tradition de la pédagogie française à ce sujet.
De la lecture. — Application de la méthode active à l'enseignement de la lecture.
De la lecture expressive.
De la lecture expliquée. — Du choix des morceaux. De la participation de l'écolier à la classe.
De la grammaire. — Combinaison de la méthode inductive et de la méthode déductive.
Des mathématiques. — Leur caractère essentiellement déductif et nécessaire.
Des sciences physiques et naturelles. — Difficultés d'un enseignement inductif des sciences inductives.
De l'histoire. — Portée éducative de cet enseignement. Sa méthode : quelques conseils de M. Lavisse.
De la géographie. — Portée éducative de cet enseignement. Sa méthode : ordonner et caractériser.
Du chant et du dessin. — Portée éducative de ces enseignements, et, à ce propos, de la culture esthétique. Leurs méthodes. Du dessin linéaire. De l'étude de la figure humaine.
De l'enseignement moral. — Enseignement indirect de la morale. Enseignement direct : les sentiments, les idées, les principes.
De l'enseignement civique. — Son but. Dans quel esprit il doit être donné.

L'éducation de l'esprit, but commun de tous les enseignements. — « Tout enseignement, de quelque

ordre qu'il soit, produit un double résultat : il apporte à l'esprit un savoir positif, — il exerce et par conséquent il forme l'esprit lui-même [1]. » L'ambition des programmes actuels de l'enseignement primaire est de ne perdre de vue ni l'une ni l'autre de ces deux fins. « Même les travaux manuels, observe M. Marion [2], sont enseignés, non comme préparation prochaine aux métiers, mais pour leur valeur éducative, comme donnant le goût et le respect du travail et l'habileté général de la main. » Ce souci de leur valeur éducative explique encore mieux la place faite à d'autres enseignements. On a estimé, et cette pensée sera l'éternel honneur de notre pédagogie contemporaine, que même aux plus humbles, la société devait plus que le stock des connaissances indispensables, et que, tout en gardant présent le sentiment du possible et de l'impossible, et celui des limites qu'imposent les conditions et même les intelligences, c'était une éducation, dans la plénitude du sens de ce mot, et l'éducation de tous qu'elle avait à entreprendre. Cela est d'abord une conséquence de notre état social et politique. Il faut élever les hommes à la hauteur de leurs droits; et, plus que jamais, la parole de Michelet est juste : la première partie de la politique c'est l'éducation, la seconde l'éducation, et la troisième l'éducation. Nous ajouterons qu'il est conforme à la tradition de notre pédagogie française de voir dans l'acquisition de certaines connaissances un moyen plutôt qu'une fin, la fin étant toujours l'éducation même de l'esprit. Port-Royal disait qu'il faut se servir des sciences pour perfectionner la raison plus encore que de la raison pour acquérir les sciences. L'originalité a été seulement d'étendre ces vérités et ces méthodes à l'éducation du peuple.

1. Rapport de M. Rabier à la commission instituée pour l'étude des améliorations à introduire dans le régime des établissements d'enseignement secondaire. Nous ferons, dans ce chapitre, de fréquents emprunts aux différents rapports adressés à cette commission sur les différentes matières du programme, et dont quelques-uns sont des chefs-d'œuvre pédagogiques. Ils forment à eux tous, comme on l'a dit, un traité des études comparable à celui de Rollin. Ce qui est vrai d'une façon absolue est vrai pour l'enseignement primaire comme pour l'enseignement secondaire. Ce sont des vérités de ce genre que nous emprunterons aux rapports de MM. Rabier, Lavisse, Jalliffier, etc.

2. *Le Mouvement des idées pédagogiques en France depuis 1870*, dans le Recueil des monographies pédagogiques publiées à l'occasion de l'Exposition universelle, t. I, p. 28.

L'esprit dans lequel les programmes ont été rédigés indique l'esprit dans lequel ils doivent être appliqués. Il en résulte que, pour chaque enseignement, il nous faudrait étudier la portée éducative et comme la fin à laquelle il tend, en même temps que la méthode propre qui lui convient. Car cette méthode, si elle est une application des méthodes générales que nous avons exposées, peut être d'autre part modifiée et comme gouvernée par l'idée de cette fin. C'est seulement d'ailleurs un plan idéal que nous nous fixons ici. En fait, nous nous bornerons à quelques enseignements, et, pour beaucoup d'eux, à quelques remarques détachées.

De la lecture. — De la lecture, par exemple, nous ne dirions rien, de peur de tomber dans de trop infinis détails, et trop techniques, si nous n'avions à signaler (ce qui est tout à fait intéressant et réconfortant pour l'esprit) jusque dans les méthodes les plus spéciales l'application et comme la transposition des méthodes générales que nous avons exposées. C'est ainsi que les pédagogues contemporains ont renoncé à la méthode trop abstraite de l'épellation, du moins en ont reculé l'emploi jusqu'au jour où l'on décompose le mot pour apprendre à l'écrire correctement. On met l'enfant au plus tôt en face d'une syllabe, c'est-à-dire de quelque chose de relativement concret, d'un son, d'un sens, d'un mot. Et ce résultat plus vite atteint surexcite son activité. — Ce n'est pas tout. Comme le meilleur moyen d'apprendre, c'est de faire, on fait dessiner à l'enfant ses lettres avant même qu'il en sache les noms. En d'autres termes, on n'attend pas qu'il sache lire pour lui apprendre à écrire. On mène les deux choses de front, et l'enfant reconnaît mieux les lettres qu'il a une fois tracées, — heureuse application de la méthode active à l'enseignement de la lecture.

De la lecture expressive. — Savoir lire peut s'entendre en plusieurs sens. De là, après l'enseignement de la lecture proprement dite, l'enseignement de ce qu'on appelle la lecture expressive. La véritable prédication de M. Legouvé en faveur de l'art de la lecture eût dû être entendue jusque dans nos hameaux, puisque l'almanach et le journal, en attendant mieux, y pénètrent. Là même, plus qu'ailleurs, la lecture pour-

rait, comme les contes d'autrefois, égayer les veillées, ou tromper l'ennui des vieillards et des malades. Mais, pour cela, il faut qu'elle ne soit pas la psalmodie que connaissent tous ceux qui sont entrés dans une école, ni la déclamation qui trop souvent la remplace. Le tout est de comprendre. Et, pour faire comprendre, voici les procédés qu'emploient certains instituteurs : ils font traduire à l'enfant en langage d'enfant le sentiment qu'exprime le livre, et, une fois le ton trouvé, ils lui font reprendre sur ce ton le texte un moment oublié. On bien ils lui font *dire*, en s'adressant à un voisin, ce qu'il ne parvient pas à lire [1]. Dans l'un comme dans l'autre cas, ils le font agir, et nous retrouvons là notre méthode de tout à l'heure. L'enfant n'exprime bien que ce qu'il comprend. Mais il ne comprend bien que ce qu'il a exprimé. De là une nouvelle utilité de la lecture expressive : elle force à comprendre.

De la lecture expliquée. — La lecture expliquée est un exercice du même genre. Elle aussi a pour fin de forcer à comprendre. Le plus souvent on lit superficiellement. La traduction d'un texte français en une langue étrangère, morte ou vivante, impose à l'élève de l'enseignement secondaire une étude plus minutieuse de ce texte même. L'élève de l'enseignement primaire n'a que la ressource de traduire du français en français. Encore y a-t-il comme des degrés dans cet exercice. L'explication grammaticale n'en est que le commencement. Mais on n'a pas tout compris quand on a compris les mots. Il faut aller de la forme au fond. Quand l'élève aura compris l'idée maitresse de l'auteur, le rapport de la fin qu'il poursuit avec les moyens qu'il emploie, la structure d'un morceau en un mot, il aura reçu une vraie leçon de pensée. Et quand il aura admiré une belle page, il aura élevé sa petite âme à la hauteur de la beauté qu'il admire. Enfin il faut que l'enseignement littéraire, pour être vraiment humain, soit plus que littéraire, il faut qu'il devienne « une leçon de choses morales professée par les écrivains de génie [2] », ou, suivant le mot de Descartes, « une fréquentation des meilleurs esprits ».

1. Voir Vessiot, *L'Enseignement à l'école*, p. 91.
2. Rapport de M. Rabier.

C'est dire que le maître ne doit choisir pour ces exercices, où nous voulons que l'élève trouve tant de choses, que les modèles où ces choses sont vraiment. Le mieux est que l'enfant emporte de l'école peu de souvenirs littéraires, mais qu'ils soient sans tache. Il ne s'agit pas de faire avec lui de la critique. Son âme simple ne comprendra pas que tout ne soit pas beau dans ce qui est beau. Et on risquerait, en lui proposant des modèles où il y a à prendre et à laisser, de lui faire tout prendre ou tout laisser, c'est-à-dire de tromper ou de dessécher son admiration.

Avons-nous besoin d'ajouter que l'explication des textes ne doit pas être, plus qu'un autre exercice, l'occasion d'un monologue pour le maître. Il faut que l'élève trouve par lui-même [1]. On sera sûr alors qu'il a compris. La méthode active reçoit encore ici une application.

De la grammaire. — De même pour l'enseignement de la grammaire. Sans doute la grammaire est une image de la discipline, et, comme telle, sert à l'éducation de l'esprit et presque de la volonté. Mais il n'est pas nécessaire pour cela, surtout quand on peut faire autrement, de présenter les règles comme des édits arbitraires. Elles ont leur raison d'être, la plupart du moins. Toutes les parties du discours, tous les éléments, toutes les formes du langage ont leur raison d'être aussi soit dans la nature des choses, soit dans la raison humaine. Et il va sans dire que des règles expliquées et comprises seront un moindre fardeau pour la mémoire. Mais elles seront d'autant mieux comprises que l'enfant en aura trouvé lui-même la raison. Faire découvrir les règles grammaticales aux enfants, voilà à la fois un emploi et un apprentissage de l'induction. Au lieu de mettre les exercices après les règles, on les mettra avant. On fera même, en multipliant et en rapprochant ingénieusement les exemples de façon à provoquer l'esprit, ce

1. « Il y aura un art d'associer les élèves à un travail collectif, de les mettre en action, d'essayer leur jugement en le rectifiant, de provoquer des réponses spontanées on réfléchies, de stimuler leur initiative par des questions suggestives, de la conduire sans en avoir l'air, de leur persuader qu'ils découvrent ce qu'on leur enseigne, d'éveiller la conscience du vrai et du beau en piquant d'honneur l'amour-propre, et de tenir ainsi tous les esprits en arrêt par l'émulation d'une recherche qui a tourné en plaisir. » (Rapport de M. Merlet.)

qu'un pédagogue contemporain [1] appelle des dictées et des lectures d'invention, ce qui ne dispensera pas de faire ensuite des dictées et des lectures d'application où l'enfant retrouvera ce qu'il aura lui-même trouvé, et qui seront en quelque sorte « la preuve de l'opération qu'il aura faite ». S'il oubliait malgré tout, l'enfant en serait quitte pour découvrir une seconde fois ce qu'il a découvert une première, et l'habitude lui rendrait aisées ces secondes découvertes. Maintenant cette méthode est-elle applicable dans tous les cas? Peut-être n'économiserait-elle guère le temps de la classe. Mais il suffirait que l'épreuve eût été faite un certain nombre de fois pour donner à l'enfant, à l'égard de la grammaire, un autre sentiment que celui de l'obéissance passive. Et il ferait à part lui ce travail d'expérimentation grammaticale qu'on n'aurait pas eu le temps de lui faire faire, contrôlant, vérifiant, ou même inventant ces règles qu'on lui aurait données toutes faites. — Il est bien entendu d'ailleurs que ces expériences, faites en classe ou non, ne seraient pas le tout de la grammaire, et qu'un enseignement didactique viendrait les encadrer, et mettre chaque règle à sa place. De plus on ne laisserait pas à l'élève le soin de formuler ses propres découvertes. Il faut aux règles une rigueur d'expression dont l'élève est incapable. Puis il faut qu'elles soient les mêmes pour tous.

Ainsi pratiqué, l'enseignement de la grammaire ne sera pas, comme il était jadis, un enseignement tout déductif; mais il ne sera pas non plus, tant s'en faut, une application exclusive de la méthode inductive. Les deux méthodes s'y rencontreront et s'y allieront.

Des mathématiques. — Elles se montrent plutôt séparées dans l'étude des sciences. Sans doute aux débutants en mathématiques on peut présenter quelques exemples concrets pour fixer leurs idées. Mais il ne faudrait pas abuser de ce procédé qui fausserait l'esprit même de la science qu'il s'agit d'enseigner. Bain recommande d'utiliser les exercices d'arithmétique en faisant entrer dans les différents calculs des nombres bons à retenir, des dates historiques, les chiffres des populations

1. Vessiot, *L'Enseignement à l'école*, p. 60.

des grandes villes, ou l'altitude des grandes montagnes. Mais cette combinaison d'enseignements divers risquerait d'engendrer la confusion, si c'était autre chose qu'un procédé tout à fait accessoire et exceptionnel. L'important est que rien n'ôte aux mathématiques, dans l'enseignement, leur caractère déductif et nécessaire. Il faut que l'esprit trouve à « s'y repaître de vérité », selon la belle expression de Descartes, qu'elles soient pour lui un exercice de raisonnement impeccable, et qu'il y puise de la confiance en lui-même. Là est leur bienfait. — Là aussi est leur danger, si, trop épris de précisions et de formules, nous perdions le sens de ce que la réalité a de complexe, et en venions à nous étourdir nous-même pour nos propres raisonnements.

Des sciences physiques et naturelles. — Les sciences physiques et naturelles appartiennent presque exclusivement à l'induction. L'enseignement de ces sciences est censé faire appel à la même méthode. En fait il s'adresse à la crédulité et à la mémoire des élèves que l'on imagine difficilement doutant et vérifiant, comme le remarque Herbart, et il se rapprocherait même du type d'enseignement déductif, car c'est de la loi donnée tout d'abord que les élèves descendent aux faits qui la confirment, plutôt qu'ils ne s'élèvent de ces faits à la loi. Pour qu'il en soit autrement, il faut que l'élève collabore à la science qu'on lui enseigne. Il faut que non seulement le professeur montre des expériences, il faut que l'élève les fasse. Le savant anglais Huxley va jusqu'à penser qu'il n'y a pas d'enseignement possible de la zoologie sans dissection. Sans doute il y a avec ces règles absolues des accommodements, et il ne s'agit pas de transformer nos salles d'école primaire en amphithéâtres. Mais manipuler, herboriser sont choses possibles et qui donneront un avant-goût des méthodes scientifiques.

Quant aux fins dernières de cet enseignement les voici :

« Les notions de sciences physiques et naturelles, d'une utilité quotidienne, donnent en même temps le sentiment de l'ordre, de la causalité naturelle, des lois, inappréciable leçon de sagesse, qui déshabitue à la fois de craindre sans raison, et de compter sur le miracle ou le hasard [1]. » Nous avons déjà dit que ces

1. Marion, *Mouvement des idées pédagogiques....*, p. 60.

fins seraient un peu bien ambitieuses pour la modeste science de l'école, si l'éducateur n'aidait l'enfant à tirer les conclusions que le petit nombre de faits et de lois connus de lui ne suffit pas à faire éclater dans son esprit. Nous ajouterons que pour les élèves qui, malgré ce secours, resteraient en route, et en qui la notion de l'ordre immuable des choses n'existera jamais, l'enseignement des sciences physiques et naturelles aurait été en tout cas le plus fécond en applications pratiques, le plus utilitaire.

De l'histoire. — Nous empruntons les conseils suivants sur l'enseignement de l'histoire au rapport de M. Lavisse. Ils se rangent d'eux-mêmes dans le cadre que nous tracions plus haut, et répondent à cette double question : quelle est la fin à poursuivre? quels sont les moyens?

L'office principal de l'enseignement de l'histoire est de contribuer à l'éducation intellectuelle et morale des écoliers.

L'enseignement de l'histoire contribue à l'éducation intellectuelle :

En exerçant la mémoire;

En cultivant l'imagination à laquelle il donne des objets réels, mais variés et pittoresques;

En habituant l'esprit à discerner, à apprécier et juger des faits, des personnes, des idées, des époques, des pays;

En plaçant les faits intellectuels, les lettres et les arts dans leurs milieux, c'est-à-dire à leur place dans la vie politique et sociale.

L'enseignement de l'histoire contribue à l'éducation morale, mais il importe de dire de quelle façon et dans quelle mesure, pour que la vertu éducatrice de l'histoire ne se perde pas dans des lieux communs.

Il n'est pas vrai que les justes soient toujours récompensés ni les méchants toujours punis. Malheureusement, le mensonge et la violence procurent quelquefois des succès dont la valeur pratique n'est pas diminuée par l'immoralité des moyens. Il n'est pas vrai non plus que les destinées des peuples soient expliquées et justifiées uniquement par leurs vertus et par leurs vices; il entre dans la force et la fortune d'une nation d'autres éléments.

L'intention de faire servir l'histoire à une sorte de prédication morale est louable; mais un éducateur doit être avant tout et toujours sincère. Il ne peut transformer en une école de moralité l'histoire, où l'on voit trop souvent que « les fautes sont plus que des crimes », et qu'elles ne sont expiées ni par les hommes, ni par les générations qui les ont commises.

Cela dit, il n'est pas douteux que l'enseignement de l'histoire peut et doit servir à fortifier le sentiment moral.

Tout d'abord, il est une recherche de la vérité; il fait effort pour la prouver; il la dit sans réticences. Le professeur est un juge impartial des faits et des doctrines, ses croyances personnelles et son patriotisme ne prévalent point sur son équité, qui doit être absolue. Tout l'enseignement de l'histoire ainsi pratiqué est une leçon de morale. D'autre part, s'il arrive aux historiens de juger d'une manière différente le même individu, il n'y a point de panégyristes pour des coquins avérés, ni pour des actes de lâcheté. Toute belle action, au contraire, ou toute belle vie a ses louanges. Il existe pour le jugement sur la valeur morale des hommes et des actions un consentement universel, dont le prix est considérable.

. . . .

La culture du sentiment national est délicate. Il faut avant tout fortifier le naturel amour du pays natal, raisonner cet instinct et l'éclairer; mais en France, sous peine d'une déchéance de notre esprit, nous ne devons ni oublier l'homme dans le citoyen, ni rétrécir, au profit apparent de notre pays, la place de l'humanité.

Après ces considérations sur le rôle de l'enseignement historique dans l'éducation, voici quelques règles pratiques concernant cet enseignement :

1. L'enseignement doit être... adapté à la force intellectuelle de l'écolier.

2. Le professeur ne se perdra point dans la quantité des faits et des détails qui sont le fléau de l'enseignement historique. Il procédera par sélection. Il reconnaîtra et choisira les personnages dont les actes ont duré, et les faits qui ont eu de longues conséquences [1].

3. L'enseignement de l'histoire doit être une démonstration. Le professeur composera ses cours, donnera aux élèves à l'avance une idée de l'ensemble et des diverses parties, et les conduira du point de départ à la conclusion, en marquant bien chacun de ses pas, de façon que la route entière soit visible. Il ne se contentera pas de faire tout son cours : il fera de son cours un tout [2].

4. En même temps que démonstratif, l'enseignement doit être pittoresque, c'est-à-dire peindre les personnages et décrire les faits, de façon que les personnages et les faits d'une même période se distinguent les uns des autres, et que cette période, dans son ensemble, se distingue de celle qui précède et de celle qui suit [3].

1. « Tout dire, ou du moins dire tout ce que l'on sait est ce qu'il y a de plus aisé au monde. La difficulté c'est de choisir. » (Extrait du même rapport.)

2. « C'est, dira-t-on, une philosophie de l'histoire que vous proposez d'enseigner, et à des enfants. Oui, mais sans qu'ils le soupçonnent. » (*Id.*)

3. « Lequel sait son histoire de deux écoliers dont l'un sait comment vivait et gouvernait un roi d'Angleterre, à telle date, et l'autre récite par cœur le tableau généalogique des descendants de Guillaume Ier? » (*Id.*)

« L'enseignement historique, ajoute M. Lavisse, est celui où le maître est le plus exposé à s'égarer par le désir de bien faire, et par le zèle à payer de sa personne. » Rappelons, sans prescrire aucune règle (car il n'y en a pas d'applicable indistinctement à tous les âges), que l'élève ne doit pas être seulement un auditeur, pas plus à la classe d'histoire qu'à celle de grammaire par exemple.

De la géographie. — L'enseignement de la géographie a, comme celui de l'histoire, comme tous les enseignements, devrions-nous dire plutôt, une portée éducative :

Pour l'imagination, il est à peine besoin d'indiquer de combien de façons différentes le professeur de géographie peut l'éveiller et l'enrichir, si, par l'emploi de procédés laissés à son choix, il prend soin de montrer les objets et de mettre sous les noms des images... Il est de toute nécessité que, derrière chaque ligne du livre, à chaque mention de la carte, l'élève perçoive distinctement une réalité....

Après l'imagination, le raisonnement. Avec le pittoresque seul, la géographie risquerait de n'être qu'une récréation de l'intelligence, un luxe de l'éducation.... En groupant les connaissances de même ordre, en enchaînant les causes et les conséquences, en essayant de s'élever des faits aux lois, elle remplit une de ses fonctions essentielles, elle exerce l'esprit à former des idées générales. La géographie physique le fait en marquant avec force les relations des phénomènes entre eux; la géographie économique, en rattachant à leurs causes naturelles les richesses agricoles ou industrielles d'une région; la géographie politique, en expliquant par les accidents du sol et par les ressources d'un pays le rôle et la situation actuelle d'un peuple.

Sans doute, il faudra se garder en pareille matière des théories ambitieuses et des conclusions prématurées.... Mais les enfants risquent beaucoup plus de ne pas raisonner que de raisonner à faux....

Comme l'histoire le fait pour le passé, la géographie assigne à notre patrie sa place dans le monde actuel; elle pèse ses ressources de toute sorte, elle les compare; elle trace son champ d'action, montre dans quelle direction il pourra s'étendre, sur quels points il faudra le défendre....

Faut-il ajouter enfin que la géographie exerce et développe la mémoire?... C'est par la mémoire et non pour la mémoire qu'il faut travailler : voilà le principe.... Le principe dicte la règle : ne retenir que les noms essentiels pour la connaissance des choses [1].

1. Extrait du rapport de M. Jalliffier.

Oserions-nous, sur ce point particulier, rectifier ces conseils autorisés, et montrer moins de scrupules que le professeur de géographie qui les donne? A l'âge où l'enfant retient des noms propres comme en se jouant, ne peut-on, tout en gardant une prudente mesure, lui en mettre dans l'esprit qui ne correspondront à des choses que plus tard? Ce qui sera fait ne sera plus à faire; et l'enseignement de demain trouvera des cadres qu'il n'aura plus qu'à remplir.

Voici maintenant en deux mots les principes essentiels de la méthode pour l'enseignement de la géographie : *ordonner et caractériser*.

Ordonner, c'est-à-dire établir un lien logique entre les notions de nature différente, prendre pour point de départ l'état physique du globe pour aboutir graduellement à l'état économique et politique du monde; caractériser, c'est-à-dire marquer nettement la diversité des choses, donner autant que possible aux objets leur physionomie et leur individualité [1].

Cet enseignement viendra du maître mieux que d'un livre. « Le maître seul peut montrer et démontrer. » Les atlas, les cartes murales sont de précieux auxiliaires, mais ne sont que des auxiliaires de l'enseignement. Ajoutons, pour nous conformer aux principes vrais encore ici de la méthode active, que les meilleures cartes sont celles que l'élève fait lui-même.

Du chant et du dessin. — Les programmes mentionnent l'enseignement du dessin et du chant. Le dessin est utile à l'ouvrier des champs comme à celui de la ville, il est utile à tout le monde; car tous, à un moment donné, ont besoin de faire voir ce qu'ils auraient plus de peine à faire comprendre. Quelques utopistes ont rêvé d'une langue universelle, intelligible pour les gens de tous pays. Le dessin du moins est une écriture universelle.

Le chant est un exercice physique conciliable avec l'immobilité chère à beaucoup de maîtres, et le plus conciliable de tous avec la discipline, puisque par définition il suppose l'accord et la mesure. Il sert aussi à rythmer et à régulariser certains

1. Extrait du même rapport.

mouvements. Il exerce les poumons et repose l'attention tout à la fois.

Avons-nous besoin de dire que là n'est pas toute l'utilité du dessin et du chant? Le dessin initie à la beauté des formes, et peu à peu donne ainsi l'intelligence et le goût de toute beauté. Quant à la musique, outre qu'elle a ses beautés à elle, elle ébranle l'âme entière et l'élève. Elle peut devenir l'auxiliaire et l'éducatrice de tous les grands sentiments, du sentiment patriotique comme du sentiment religieux. En outre, comme elle fait vibrer les âmes à l'unisson, leur donnant à la même minute le même frisson ou le même plaisir, elle est un apprentissage de la sympathie, partant de la sociabilité. Elle enseigne à ceux qu'elle rapproche pour l'exécution en commun d'une belle œuvre la collaboration et la solidarité. On ne sait pas encore tout le parti qu'on pourrait tirer d'elle pour ennoblir les loisirs non plus seulement des riches, mais des humbles.

Tous en effet ont droit à l'art et à la beauté. Pour tous il s'agit ici non de jouissances quelconques, mais de celles qui moralisent, et par lesquelles enfin l'homme est homme. Aussi la culture esthétique était-elle le tout de l'éducation antique. Elle est le caractère dominant jusqu'ici de l'éducation qui s'adresse aux fils de notre bourgeoisie. Mais n'avons-nous point déjà dit que celle qui s'adresse aux fils du peuple était de degré, mais non de nature différente, et que, pour les uns comme pour les autres, la seule éducation vraiment digne de ce nom était « celle qui habitue chacun à se préoccuper et à s'éprendre de quelque chose de meilleur que soi [1]? » C'est donc mal entendre l'intérêt de quelque enfant que ce soit que d'être plus utilitaire pour lui qu'on ne le serait pour soi-même. Cet utilitarisme pour autrui est, comme tout utilitarisme, mauvais conseiller. Puis, que de mépris il cache sous une apparente sollicitude !

Le dessin et la musique sont les arts populaires. C'est par eux qu'une ouverture peut être donnée aux esprits. Aussi nous servent-ils de prétexte à parler de cette ouverture, et à répéter, non sans intention, ce qu'à propos de la culture de l'imagina-

1. Ravaisson, *Dictionnaire pédagogique*, 1re partie, t. I, p. 123.

tion nous avons déjà dit. Mais la culture esthétique peut, même à l'école primaire, être donnée par d'autres moyens [1]. L'enseignement littéraire, trop historique à l'heure actuelle, devrait être presque exclusivement esthétique et moral. L'enseignement de l'histoire lui-même doit faire connaître de l'humanité non seulement les réalités et les misères, mais les aspirations et les rêves. Il y a de la beauté dans l'histoire des croisades, dans l'histoire de Jeanne d'Arc, dans celle de la Révolution. Là, il faut s'éprendre pour comprendre.

Revenons au chant et au dessin. Les méthodes d'enseignement du chant et du dessin ont subi elles-mêmes le contrecoup des tendances nouvelles auxquelles la méthode générale semble obéir. Au lieu de commencer par le solfège, ce qui est l'abstraction en matière de chant, on fera chanter aux enfants de vrais morceaux qu'ils n'apprendront qu'ensuite à décomposer et à noter. Au lieu de leur donner indéfiniment des estampes à reproduire, on les mettra en face de la réalité; ce qui revient à appliquer au dessin la méthode des leçons de choses.

M. Ravaisson [2] proteste même contre les lenteurs et la sécheresse de ce dessin abstrait qui procède par mesure et par calcul, le dessin linéaire. Selon lui, les seuls exercices qui apprennent à *voir juste* sont ceux qui consistent à apprécier d'un regard et à reproduire de même des formes vivantes, avec les ondulations propres à chacune d'elles, — nouvel acte de foi dans une intuition d'un genre spécial, le coup d'œil de l'enfant. Mais, parmi ces formes vivantes, ajoute l'éminent penseur, les plus propres à faire l'éducation de l'œil sont celles dont les proportions sont les plus harmoniques, c'est-à-dire les formes de ce que la nature vivante a de plus parfait, c'est-à-dire la figure humaine. Et qu'on n'en taxe pas l'étude de luxe inutile. Car, comme ce qui importe le plus dans tous les métiers comme dans tous les arts, c'est le bon jugement de l'œil, l'éducation la plus esthétique sera par surcroît la plus utilitaire.

1. Une revue, dirigée par un homme de cœur et de goût, M. Vessiot, traitait récemment ce sujet : « Comment on peut développer le sentiment du beau chez les enfants », et c'est dans la nature même, dans les premières impressions du petit paysan en face d'un chêne, qu'étaient cherchés les éléments de ce sentiment. (*L'Instituteur*, 5 juillet 1890)

2. *Dictionnaire pédagogique*, articles ART et DESSIN.

De l'enseignement moral. — L'enseignement moral a ceci de particulier, c'est que tous les autres enseignements contribuent à le donner. C'est ce qu'exprimait éloquemment J. Simon à la tribune du Sénat[1] :

Il y a un enseignement de la morale dans l'enseignement de l'écriture, dans le modèle que le professeur donne à copier; les inscriptions qu'on met sur les murs des salles sont un enseignement de la morale. Quiconque a l'instinct de l'éducation n'enseigne jamais l'histoire sans faire ressortir la grandeur, la nécessité de l'accomplissement du devoir. De même, quand on enseigne les lettres, on est incapable de faire sentir les beautés d'un morceau de littérature française ou étrangère, si on ne fait pas voir, en même temps, que tous les sentiments de l'âme y sont exprimés, et que le plus grand de tous les sentiments, celui qui se rattache au devoir et à Dieu, produit aussi les plus purs chefs-d'œuvre de l'art littéraire.

Mais, outre cet enseignement implicite, il y a un enseignement direct de la morale. On lui reproche d'être pour des enfants théoriquement trop élevé et pratiquement inutile. Cela dépend de la façon dont on le donne. Sans doute commencer par un exposé dogmatique serait risquer de n'être pas compris, sinon de troubler les consciences simples que l'on veut éclairer. Mais ce serait là commencer par la fin. — Sans doute aussi ni les enfants, ni même les grandes personnes n'agissent d'après des idées, mais plutôt d'après des sentiments. La morale, disait-on récemment [2], se respire plutôt qu'elle ne s'apprend. Aussi bien est-ce une atmosphère morale qu'il s'agit de créer tout d'abord.

Le maître, ayant affaire à des âmes neuves, s'emparera d'elles, s'il sait vaincre « cette timidité toute française qui retient l'expression des vérités morales sur les lèvres des mieux intentionnés, des meilleurs parmi les éducateurs [3]. » Il provoquera à propos le blâme, l'enthousiasme, il exercera le tact moral, comme le conseillait Kant, il surexcitera par de nobles exemples l'émulation vers le bien ; toutes les occasions lui seront bonnes : les petits faits de la classe aussi bien que les grands

1. 22 novembre 1880.
2. A. Croiset, *Discours à la Société de l'Enseignement secondaire.*
3. Rapport de M. Marion.

faits de l'histoire. C'est ici qu'il n'aura pas trop de toute sa psychologie, et qu'il lui sera utile de savoir comment se forment une habitude et un préjugé. Car ce sont des préjugés qu'il donne, sauf à les justifier plus tard. Ajoutons à tout cela la contagion bienfaisante de sa propre vertu qui nous apparaît ici comme faisant partie de sa profession.

A-t-on pleinement raison de dire d'ailleurs que les idées ne sont pour rien dans la conduite? Qu'elles agissent directement ou par l'intermédiaire de la sensibilité, ce sont là questions intéressantes pour les psychologues soucieux de n'attribuer à chaque faculté que ce qui lui revient. Mais elles agissent. Le devoir n'est-il qu'une idée, ou une idée indissolublement unie à un sentiment? Mais c'est le devoir, et tout devant lui se tait dans mon âme. Certaines idées exercent ainsi une sorte d'action magique. Nous irons plus loin, et nous dirons que cette magie des idées n'est pas due le plus souvent au sentiment qui les renforce. Le vrai rôle des idées en effet est de nous procurer une vision nette des choses morales, et c'est cette vision, lorsqu'elle est subite, qui produit parfois dans nos consciences une sorte d'illumination devant laquelle tout pâlit. Mais en dehors de ces cas exceptionnels, les idées mettent aux intentions et aux actes des étiquettes qui en marquent le prix, et deviennent autant d'entraves à ce qu'on a si bien appelé les sophismes du sentiment. C'est donc, dans la simplicité vraie du terme, éclairer les consciences que de leur enseigner des définitions et des classifications qui les forcent à distinguer ce que l'intérêt humain les pousse à confondre.

Des idées, l'âge de l'enfant aidant, on s'élève aux principes. Ils servent à soutenir l'âme qu'agitent des sentiments contraires, et lui donnent comme un point d'appui, lorsqu'elle est prête à défaillir. Cette synthèse de la conduite, qu'ils nous présentent, étend à l'infini notre pouvoir sur nous-mêmes réduit auparavant à l'heure présente et à des bonnes volontés de détail. Même dans une vie instinctivement honnête ils mettent une harmonie et une unité qui lui confèrent une valeur d'un autre ordre et font dériver la moralité de plus haut.

Si nous jugeons opportun de n'arriver à ces principes qu'après une éducation préalable du sentiment moral, et en suivant

comme des transitions que la psychologie nous indique, il est des transitions d'un autre genre, dont parents et maîtres, craignant d'effrayer les enfants par les exigences de la loi, usent souvent avec une maladroite sollicitude. On leur présente les motifs intéressés d'une action, avant de leur avouer le motif qui prime tous les autres, à savoir qu'elle est conforme au devoir. C'est là confondre ce qui ne doit pas être confondu, et c'est aller contre l'instinct de l'enfant qui ne demande pas ces ménagements. Écoutons ici les conseils de Kant :

L'observation la plus vulgaire prouve que, si on nous présente un acte de probité pur de toute vue intéressée sur ce monde ou sur un autre, et où il a fallu même lutter contre les rigueurs de la misère ou contre les séductions de la fortune; et si on nous montre, d'un autre côté, une action semblable à la première, mais à laquelle ont concouru, si légèrement que ce soit, des mobiles étrangers, la première laisse bien loin derrière elle et obscurcit la seconde; elle élève l'âme et lui inspire le désir d'en faire autant. Les enfants mêmes qui atteignent l'âge de raison éprouvent ce sentiment, et on ne devrait jamais leur enseigner leurs devoirs d'une autre manière. La moralité a d'autant plus de force sur le cœur humain qu'on la lui montre plus pure.

De l'enseignement civique. — Après l'enseignement moral, l'enseignement civique. Il s'agit de former des citoyens, le mot le dit, c'est-à-dire des membres actifs de l'État. Cet enseignement est, plus que tout autre, postulé par notre état politique et social. L'enseignement civique doit faire aimer la patrie, et, pour cela aussi, s'adresser d'abord au sentiment, puis à la raison. Le patriotisme français est de ceux qui peuvent être raisonnés. — L'enseignement civique doit aussi faire connaître les institutions sous lesquelles nous vivons, nous entendons par là en faire connaître à la fois la lettre et l'esprit. C'est un consentement éclairé à nos lois, c'est du respect qu'il prépare. — Il doit enfin donner aux enfants une idée appropriée à leur âge de notre organisme social, et, puisqu'on médira devant eux de cette société, leur enseigner, pendant que leur esprit est docile, que, comme l'univers entier, elle obéit à des lois que l'homme n'a pas faites. Ce sentiment de la nécessité des choses n'engendre pas seulement la résignation; car aux lois économiques, comme aux lois naturelles, celui-là commande

qui sait d'abord leur obéir. Puis ce n'est pas seulement de la nécessité des choses, c'est de leur bonté qu'on persuadera les esprits, surtout ceux qu'une naturelle étroitesse porterait plus tard à ne voir qu'eux dans le monde, et dans eux-mêmes que les ennuis de l'heure présente [1]. — Ainsi entendu, l'enseignement civique sera plus manifestement ce qu'il doit toujours être, une autre forme de l'enseignement moral.

C'est une œuvre de paix que l'enseignement civique se propose; c'est dans un esprit de paix qu'elle doit être accomplie. En d'autres termes, l'enseignement civique doit être un enseignement, c'est-à-dire qu'il ne doit en aucune façon ressembler à un plaidoyer. Dans ce conseil tient ici toute la méthode. — Ajouterons-nous, pour le plaisir de retrouver une dernière fois l'application et la confirmation des mêmes éternelles règles, que dans l'enseignement civique, comme dans les autres, on ira du connu à l'inconnu, de la commune à l'État, qu'on expliquera aux enfants le sens des institutions qu'ils touchent presque de la main, avant de leur parler de celles dont l'action ne s'exerce que de loin et à travers des intermédiaires? Mais cette méthode n'est, ici comme ailleurs, qu'une méthode de début. En insistant trop sur elle, on perdrait de vue le but même de l'enseignement civique, qui est de montrer fortement le lien des parties avec le tout, et d'élargir, sans l'affaiblir, le sentiment de solidarité.

1. Peut-être notre commentaire va-t-il, dans ces dernières lignes, plus loin que les programmes eux-mêmes. Il nous est inspiré par le livre et les exemples d'un admirable éducateur lyonnais, l'abbé Rambaud, dont l'Institut a d'ailleurs encouragé par une haute récompense la généreuse tentative. (Abbé Rambaud, *Économie sociale et politique*.)

LEÇON XI

LES DONNÉES DU CARACTÈRE.

SOMMAIRE

Diversité et mobilité des caractères.
L'enfant naît-il bon ou mauvais? — Théorie de Rousseau. Théorie janséniste.
Qualités et défauts de l'enfant. — De l'égoïsme enfantin et de ses différentes formes. Origines de l'altruisme.
Du mensonge. — Évolution du mensonge.
Des défauts scolaires. — Désobéissance. Paresse : les différentes formes de la paresse.
D'une classification des caractères. — Kant; St. Mill; Mgr Dupanloup.
Théorie de la faculté maîtresse. — Ce qu'il faut en retenir pour l'éducation.
Du diagnostic moral. — Le caractère et la physionomie. Le caractère et l'hérédité. Le caractère et le milieu. Le caractère et les jeux. Le caractère et les maladies. Circonstances atténuantes de l'enfance.
Deux sens du mot caractère.

Diversité et mobilité des caractères. — Nous avons à redire ici, sous une autre forme, quelques vérités qui nous ont déjà servi d'introduction à l'étude de l'éducation intellectuelle. Le caractère de l'enfant, comme son intelligence, n'est en effet ni uniforme, ni stable. Ce n'est même pas un caractère dans le sens plein du mot qui implique une fixité réfléchie, et comme une centralisation de la conduite. Car il n'est au contraire que diversité et que mobilité. On écrit de nos jours sur l'âme de l'enfant. Mais cette âme est plus difficile à connaître que celle de l'homme même. Car, outre qu'elle a, elle aussi, dès ses premières manifestations, une attitude à elle, elle subit de constantes transformations; elle en subit même où l'éducation n'est pour rien. « Chaque esprit a sa forme propre, selon laquelle il veut être gouverné [1] », et aussi chaque âge. Si donc il est possible de poser quelques règles fixes en matière d'éducation, elles laissent une marge infinie à l'indéterminé, c'est-à-dire aux cas particuliers, aux surprises, au choix du moment, c'est-à-dire en définitive à l'action individuelle de tel homme sur tel enfant, d'une âme sur une âme. Et c'est ce qu'il faut commencer par dire.

L'enfant naît-il bon ou mauvais? — Deux doctrines cependant réduiraient au minimum l'invention dans l'éducation, et, pour des raisons contraires, rendraient plus monotone, partant plus aisé, le rôle de maître. L'une consiste à trouver que tout est bien dans l'enfant, et l'autre que tout est mal. « Tout est bien sortant des mains de l'auteur des choses », avait dit Rousseau, et nous sommes tous aujourd'hui plus ou moins disciples de Rousseau. Les plus grands poètes de notre siècle ont payé leur tribut d'hommages à l'enfant, et, à médire de lui, il nous semble qu'il y ait quelque impiété. De là, une règle unique d'éducation, qui oscille tout au plus de l'admiration à l'indulgence.

L'autre doctrine est celle de quelques savants qui voient dans l'enfant un animal non encore dégrossi.

Parler de la pureté et de l'innocence de l'esprit d'un enfant, c'est là un exemple de cet idéalisme poétique et de cette hypocrisie voulue qui font que les hommes ignorent la réalité, et se plaisent à suivre des ombres vaines; tant que la pureté existe, elle témoigne de l'absence de l'esprit; et les impulsions qui déterminent les actes de l'enfant sont les impulsions égoïstes de la passion. On pourrait tout aussi bien s'enthousiasmer sur la pureté et l'innocence de l'esprit d'un chien. « Un enfant, dit Platon, c'est la plus vicieuse « des bêtes féroces »; ou, comme un autre l'a dit, « il vaut mieux « pour un enfant ne pas naître que de rester ignorant. » Pécheur et

1. Rousseau.

vicieux par nature, l'homme acquiert la connaissance du bien par le mal, et la vraie question scientifique n'est pas de savoir comment le mal a pu pénétrer en lui, mais comment quelque chose de bon a pu en sortir [1].

Mais cette doctrine est surtout celle des jansénistes. Le péché originel n'a rien laissé de bon en nous. Toute notre âme est à refaire de fond en comble. Des enfants voici ce qu'un janséniste peut penser et ce qu'il pense en effet : « Ils ont l'esprit fermé aux choses spirituelles et ne les peuvent comprendre. Mais, au contraire, ils ont les yeux ouverts pour le mal; leurs sens sont susceptibles de toute sorte de corruption, et ils ont un poids naturel qui les y porte avec violence [2]. » C'est à sa sœur, au sujet de neveux à lui par conséquent, qu'un autre janséniste écrit : « Vous devez considérer vos enfants comme tous enclins et portés au mal. Leurs inclinations sont toutes corrompues, et n'étant pas gouvernées par la raison, elles ne leur feront trouver de plaisir et de divertissement que dans les choses qui portent aux vices [3]. » De là une méthode qui consiste uniquement à réprimer et à employer « la rigueur recommandée par l'Écriture sainte [4]. » Mais comme il y a bien des façons d'être rigoureux, et que cette haine de l'enfant resta pour beaucoup de jansénistes toute théorique [5], ils surent être, malgré leurs doctrines, d'excellents éducateurs. Il n'y en a pas moins, on le voit, de la métaphysique dans tout parti pris d'indulgence, comme dans tout parti pris de sévérité.

Entre cet optimisme et ce pessimisme à l'égard de l'enfance sommes-nous forcés de faire un choix? Si nous l'étions, nous dirions qu'il faut croire au bien plutôt qu'au mal, parce que croire au bien, ainsi que nous l'apprennent les lois connues depuis hier de la suggestion, est souvent une façon de faire que

1. Maudsley, *Pathologie de l'esprit*, ch. II.
2. Cité par Compayré, *Histoire critique des doctrines de l'éducation*, p. 265-266.
3. *Id.*, p. 266.
4. *Id.*
5. « Je voudrais que vous puissiez lire dans mon cœur quelle est l'affection que je porte aux enfants. » (Saint-Cyran, cité par Sainte-Beuve, *Port-Royal*, t. III, p. 468.)

le bien soit. Mais une théorie *a priori*, quelle qu'elle fût, constituerait ici un préjugé, alors que le plus sage est de voir venir, comme on dit, et de ne prendre parti qu'à bon escient. L'enfant n'est encore moralement ni bon ni mauvais, et c'est ce qui importe. Quant aux dispositions qui sont en lui, on peut, sans rien compromettre, attendre qu'elles se soient manifestées pour les condamner. — D'ailleurs l'enfant qui arrive à l'école n'est plus l'enfant qui vient de naître, l'enfant de la nature; et quand celui-ci, ce dont nous doutons fort, serait tout d'une pièce bon ou mauvais, celui-là a déjà subi tant d'influences qu'il est devenu, s'il ne l'était dès l'abord, un petit être fort complexe. Sur cette bonté et cette méchanceté originelle dont on nous parle, se sont superposées, en couches déjà épaisses, les alluvions d'une éducation qui s'accomplit avant même qu'on songe à l'éducation. Et nous ne parlons pas de l'héritage compliqué de tendances contradictoires, de la préformation de nos âmes dans les générations antérieures, de tous ces dogmes enfin de la science contemporaine qui font l'âme de l'enfant moins une et moins simple que ne la faisaient les deux thèses que nous avons opposées l'une à l'autre.

Qualités et défauts de l'enfant. — Il faut donc renoncer à une définition trop sommaire de l'enfant, et l'étudier pour le connaître. Il a des défauts et des qualités. Mais ce sont des défauts et des qualités d'enfant, et on ne peut parler ni des uns ni des autres sans des réserves et des atténuations ou des excuses. Sa docilité naturelle n'est qu'un signe de sa faiblesse, sa bonne humeur une manifestation de sa santé; son innocence est de l'ignorance. Il est caressant parce qu'il a besoin de caresses. Mais encore est-il possible de distinguer les cas où ce besoin est tout physique de ceux où aux caresses enfantines se mêle quelque chose comme de la bienveillance et de la reconnaissance. Il suffit de voir à côté l'un de l'autre deux enfants, surtout quand ils sont d'âge un peu différent, pour comprendre qu'il existe un instinct de générosité et de bonté, comme il existe un instinct d'égoïsme et d'accaparement. L'enfant a en outre une puissance de résonance morale telle que son visage exprime les émotions des personnes aux conversations desquelles il assiste. Mais ce n'est là que le commencement de la sympathie.

Et ce sont souvent les mêmes causes qui, selon les circonstances, engendrent des effets tout contraires. Cette même faiblesse qui les met si pleinement sous notre dépendance et nous procure cette jouissance particulière qui naît de l'exercice d'une autorité indiscutée, les rend exigeants et tyranniques, comme si elle leur constituait un droit; et ils ont de vraies rancunes quand il n'est pas répondu à leur confiance. C'est ainsi que, venus pour commander, nous finissons le plus souvent, avec les plus petits du moins, par servir et obéir.

Cette même faiblesse est la cause encore d'un de leurs plus vilains défauts, de leur égoïsme. « Les enfants sont nécessairement très égoïstes, remarque un savant que nous avons déjà cité, Maudsley [1], car c'est leur instinct de faire que le monde extérieur s'adapte à eux, dans le but de développer et de grandir. Un bébé, c'est le seul roi qui existe, parce que tout doit s'adapter à lui, tandis qu'il ne s'adapte à rien. » Et comment lui reprocher une royauté si passagère? N'est-ce pas le cas de répéter avec Mme Guizot : « Ce qu'il a de mauvais, ce n'est pas le penchant, c'est le dérèglement. » Le penchant contraire, la sympathie, suppose un certain avancement intellectuel et une faculté de substitution qui est un degré supérieur d'imagination. Les enfants égoïstes sont souvent des enfants bornés, et c'est en élargissant leur esprit qu'on élargirait leur cœur. Pour les meilleurs la chose se fera d'elle-même, et leur égoïsme n'est que provisoire.

La jalousie n'est qu'un dérivé de l'égoïsme, et, comme l'égoïsme, la jalousie, chez l'enfant, est naïvement monstrueuse. « La faiblesse des organes est innocente chez les enfants, dit saint Augustin [2], mais non pas leur âme. J'ai vu, j'ai vu moi-même un petit enfant dévoré par la jalousie : il ne parlait pas encore; mais; tout pâle, il regardait d'un œil haineux son frère de lait. » — « Un de mes neveux, raconte M. Bernard Perez [3], à l'âge de trois ans, parlait continuellement d'un frère qu'il devait avoir bientôt. « Comme je l'aimerai », disait-il à chaque instant.

1. *Pathologie de l'esprit*, ch. VI.
2. *Confessions*, liv. I, ch. VII.
3. *L'Éducation dès le berceau*, p. 260.

Mais quand il l'eut vu accaparer le sein, les baisers, les caresses de sa mère, les soins et l'attention de son père, il en témoigna très haut son mécontentement. Il dit même un jour à sa mère : « Est-ce qu'il ne va pas bientôt mourir, le petit Fernand? » — Cette lutte pour les caresses est une esquisse de la lutte pour la vie, et l'enfant ne met pas le même art que l'homme à en dissimuler l'âpreté. Mais de cet instinct, qui lui vient de son animalité, l'homme fera sortir des choses vraiment humaines : le commerce, l'industrie, toutes les formes élevées enfin de la concurrence. Du mal même le bien peut donc naître, et le tout est de faire de notre nature le meilleur usage.

A cet instinct de lutte s'oppose en outre un instinct d'assistance dont nous avons déjà parlé, et qu'on développera en lui donnant de préférence des occasions de s'exercer. Et, comme il est souvent plus facile d'obtenir beaucoup que d'obtenir peu, on ne se contentera pas de combattre la jalousie, on lui substituera le goût de la protection, qui grandit toutes les âmes où il entre, quoiqu'il y ait là une vertu dont l'amour-propre fait en partie les frais. Et l'enfant cessera naturellement d'être jaloux de celui dont il se sera fait le protecteur.

L'enfant est cruel, dit-on encore. « Cet âge est sans pitié. » Et de nos jours le poète qui le mieux a chanté l'enfant a raconté aussi sa cruauté froide à l'égard d'un de ces animaux qui sont comme les parias de la nature, d'un crapaud. De cette cruauté n'avons-nous pas déjà donné la raison? Elle est faite d'ignorance. L'enfant maltraite indifféremment un animal et une poupée. On a dit de certains criminels qu'ils ne se représentaient pas le mal qu'ils faisaient, et que plus d'imagination leur eût donné plus de pitié. De même les enfants, tout anthropomorphistes qu'ils sont, le sont à tort et à travers. Puis leur inexpérience de la souffrance leur est une raison suffisante pour la mal concevoir. Si bien que c'est à eux surtout qu'il faut pardonner parce qu'ils ne savent ce qu'ils font.

L'enfant est voleur. Ce n'est pas, fait remarquer M. Legouvé, qu'il ait précisément l'instinct du vol, mais il n'a pas l'instinct de la propriété d'autrui. Il a pourtant, et de bonne heure, l'instinct de sa propriété à lui. L'enfant observé par Tiedemann ne veut pas que sa sœur s'assoie sur son siège ni qu'elle mette ses vêtements

Du mensonge. — Nous arrivons au vice enfantin par excellence : le mensonge. Ici des distinctions sont nécessaires. Le catéchisme distingue le mensonge pernicieux, le mensonge officieux et le mensonge joyeux. Quelques-uns ajoutent à cette liste le mensonge héroïque. Mais il faut également distinguer différents âges du mensonge, si l'on peut s'exprimer ainsi. Il n'est d'abord qu'une sorte de confusion des images et des souvenirs. Puis l'enfant se plaît à cette confusion, et recommence par jeu ce qu'il a fait d'abord involontairement. Ce mensonge-là c'est l'art de l'enfant. Et, comme les grands artistes, l'enfant est la première dupe de son imagination. Dans ses récits il ne discerne bientôt plus lui-même ce qui est arrivé de ce qui ne l'est pas. La véracité et l'exactitude demandent un apprentissage. Le mensonge est tellement subordonné à l'imagination que chez quelques-uns, qui ont l'imagination malade, il devient lui aussi une manie et une maladie. Certaines inventions compliquées et sans motif plausible trahissent cette impulsion morbide, et peuvent même ainsi servir de symptôme. Dès lors l'éducateur ne suffit plus à la guérison : il y faut le médecin. Les enfants sains d'esprit et de corps, qui sont les seuls dont nous ayons à nous occuper, mentent d'abord, alors même qu'ils savent déjà qu'ils mentent, sans y mettre de malice. Ils ignorent le prix de la vérité. « Pourquoi l'enfant, se demande Mme Necker de Saussure [1], accorderait-il ses expressions avec les faits? Que lui importe le passé, la vérité historique? il en garde à peine le souvenir. Ce qui est intéressant pour lui, c'est d'être caressé, c'est qu'on lui donne ce qu'il désire. » Il est donc menteur d'abord par réelle indifférence à l'égard du vrai, puis par gentillesse, puis enfin seulement par intérêt, et c'est cet âge critique du mensonge qu'il faudrait prévenir en enseignant à temps qu'il y a une vérité, et qu'elle est chose que l'on respecte. Car le mensonge, malgré ses innocents débuts, est le pire des vices du jour où il est un vice. Il est une arme si commode, la seule dont la faiblesse des enfants dispose, leur seule défense contre une sévérité inopportune. Aussi se fait-il bientôt le complice de tous les autres vices enfantins, et l'âme prise dans cet engrenage y laisse par lambeaux son honnêteté native. Elle s'enhardit à mentir et la fausseté devient son ordinaire manière d'être. Dans une pareille atmosphère morale jamais on ne verrait éclore un caractère digne de ce nom. Mais à mesure que l'enfant grandit, et prend conscience de ce qu'il se doit à lui-même, le mensonge trouve dans ce sentiment de fierté naturelle une résistance et un remède. On éprouve à mentir une honte que l'on ne connaissait point. Et c'est à faire naître un peu plus tôt cette honte salutaire que tend tout l'effort de l'éducateur. Ainsi ceux qui n'ont pas su respecter la vérité pour la vérité finiront par se respecter eux-mêmes et la vérité par surcroît, et l'habitude de mentir qu'on n'avait pu empêcher de naître disparaîtra presque d'elle-même. Que si elle ne disparaissait pas, elle deviendrait l'indice d'une profonde misère morale. La poussée de sentiments généreux qui transforme l'enfant en homme aurait été trop faible pour triompher d'elle.

1. *Éducation progressive*, III, 4.

Des défauts scolaires. — Le mensonge avec ses différentes phases nous a conduits jusqu'à la puberté. Les autres défauts dont nous avions parlé étaient des défauts de la première enfance. Comme tels, ils sont en effet les plus caractéristiques, et ce n'est pas seulement dans le temps qu'ils nous apparaissent comme plus éloignés de nous. Nous avons maintenant à citer certains défauts dont la cause est plus complexe. Ils éclatent lorsque la nature de l'enfant s'adapte mal à ce que nous attendons et exigeons d'elle. Ils peuvent tenir sans doute à cette nature même, mais aussi à des exigences démesurées ou prématurées. Que d'éducateurs ainsi n'ont péché que par excès de zèle, et ont eux-mêmes créé les conflits où sombre leur autorité! Les défauts dont nous voulons parler sont surtout la désobéissance et la paresse.

Il y a plusieurs façons d'obéir, et il y a loin d'une obéissance passive et indifférente à cette obéissance réfléchie qui est déjà une vertu. Il y a aussi plusieurs façons de désobéir. Tel n'est qu'un étourdi; tel autre est déjà un espiègle. Un troisième, par une indocilité graduée, mesure la patience de ses maîtres, et, s'il ne rencontre pas une main ferme, prend chaque jour une liberté nouvelle. Mais tous ceux-là ne désobéissent pas pour désobéir. Il en est dont les désobéissances voulues marquent

un véritable esprit de révolte. Mme Necker de Saussure [1] signale « cette dépravation momentanée de la volonté qui fait trouver un plaisir, un assaisonnement particulier dans l'idée de violer les règles. » Herbart [2] a décrit de même la nature de ces esprits « qui disent non », et cela dès les premières années. Aujourd'hui c'est à leurs parents, ce sera demain à leurs maîtres, puis à tous leurs chefs, puis à tous leurs devoirs qu'ils diront non, si l'on ne parvient à les réconcilier avec les idées de règle et de respect.

La paresse est un défaut d'écolier. Un hygiéniste, pitoyable aux paresseux, distingue la paresse d'indocilité, la paresse de souffrance, la paresse de fatigue et la paresse d'ennui [3]. De la première il faut triompher à tout prix. Car, si la loi du travail est dure pour l'enfant, ce n'est pas une loi pour l'enfant seulement, et il faut qu'il prenne de bonne heure l'habitude de s'y soumettre. La paresse de souffrance se reconnaîtra à un certain dégoût de toute espèce d'activité, surtout de l'activité physique. Là il ne faut pas punir, mais guérir. Quant aux deux autres formes de la paresse, elles sont les réactions naturelles de l'enfant contre ce que nous avons appelé ailleurs le surmenage et, grâce à elles, il n'est jamais dangereux que pour une minorité trop zélée. Elles sont donc un avertissement pour le maître qui doit s'en prendre à lui-même et non à l'enfant de l'ennui et de la fatigue qu'il manifeste. A lui d'alléger son enseignement, et de réveiller par une meilleure méthode l'intérêt qui s'endort. Ainsi du moins parle notre hygiéniste. Mais il accorde qu'il est souvent difficile de distinguer du mauvais vouloir certaine disposition à se fatiguer trop vite et à s'ennuyer de tout.

D'une classification des caractères — Pour que l'éducateur puisse se retrouver au milieu de ces indécisions de la nature enfantine, existe-t-il quelques types fixes auxquels se ramèneraient en définitive toutes les combinaisons possibles des défauts et des qualités dont nous avons parlé ou dont nous n'avons point parlé? En d'autres termes, peut-on donner une

1. *Éducation progressive,* III, 6.
2. Cité par Dereux, *Revue pédagogique,* juin 1890.
3. Fonssagrives, *Éducation des garçons,* p. 95.

classification des caractères? — On en a donné. Kant ramène les caractères aux tempéraments, et distingue deux espèces de tempéraments : les tempéraments de sentiment et les tempéraments d'activité. Puis il distingue dans chacune de ces deux espèces deux tons différents : l'exaltation et la rémission. De là quatre tempéraments, le sanguin et le mélancolique (sentiment), le colérique et le flegmatique (activité). De là enfin quatre caractères. Kant nie qu'ils se confondent jamais ni même se combinent, ce qui apparaît, même à première vue, comme peu conforme à l'expérience. Un médecin — il semble pourtant que la classification de Kant soit faite pour plaire aux médecins — ajoute cette double critique :

Je ne crois pas qu'il y ait une séparation tranchée entre les tempéraments. Je ne crois pas non plus que tel tempérament impose nécessairement tel ou tel caractère. Ainsi, il n'est pas de gens qui ne soient que sanguins, et je ne crois pas que, parce qu'un homme est sanguin, il doive nécessairement être violent [1].

Stuart Mill [2] ramène les caractères à deux types, « le *type actif* et le *type passif,* celui qui lutte contre les maux et celui qui les supporte, celui qui se plie aux circontances et celui qui entreprend de les faire plier. »

Et il ajoute :

Les lieux communs de la morale et les sympathies générales des hommes sont en faveur du type passif. On peut admirer les caractères énergiques; mais les caractères tranquilles et soumis sont ce que la plupart des hommes préfèrent personnellement. Ce qu'il y a de passif chez nos voisins accroît notre sentiment de sécurité et fait pour ainsi dire le jeu de ce qu'il y a chez nous d'impérieux.

Cependant, rien n'est plus certain, tout progrès dans les affaires humaines est l'œuvre des caractères mécontents; et, en outre, il est bien plus facile à un esprit actif d'acquérir les qualités patientes qu'à un esprit passif d'acquérir les qualités énergiques....

Ainsi le caractère actif s'aidant lui-même est non seulement le meilleur en soi, mais encore celui qui acquerra le plus volontiers ce qu'il y a de réellement excellent et désirable dans le type opposé.

1. Dr Azam, *Le Caractère dans la santé et dans la maladie,* p. 143.
2. *Le Gouvernement représentatif,* ch. III.

Cette thèse morale n'est vraie qu'en partie. Elle fait trop bon marché de vertus comme la résignation et l'humilité qu'elle prend, sans le dire tout à fait, pour des marques de faiblesse. — Quant à la classification qui y est jointe, mérite-t-elle ce nom? La majorité des caractères ne flotte-t-elle pas entre les deux types en question, sans appartenir ni à l'un ni à l'autre?

Nous en dirions autant de la distinction courante des *bons* et des *mauvais caractères*, des caractères *heureux* et *malheureux*. Car la plupart ne sont ni tout à fait bons ni tout à fait mauvais, ni heureux ni malheureux.

Mgr Dupanloup [1] part de cette idée excellente, qu'il y a des défauts qui en engendrent d'autres, qu'il y a entre nos différentes manières d'être de véritables filiations et de véritables parentés, et il cherche les vices capitaux, sources de tous les autres. Il les trouve désignés dans un verset de saint Jean : c'est la triple concupiscence de l'orgueil, de la sensualité, de la curiosité. — Cette classification n'est qu'une classification des vices; et on ne peut même pas dire qu'en prenant le contre-pied de chacun d'eux, nous aurions les vertus qui sont à leur tour sources des autres vertus. En tout cas ce n'est pas une classification des caractères qui sont faits à la fois de vertus et de vices.

Théorie de la faculté maîtresse. — Si nous n'avons pas de cadres tout faits où loger les caractères, est-il du moins possible de définir d'un trait chacun d'eux, d'en donner comme la formule, qui serait pour les maîtres la précieuse indication du point où leur effort doit porter? « Les facultés d'un homme, comme les organes d'une plante, écrit M. Taine, dépendent les unes des autres; elles sont mesurées et produites par une loi unique; il y a en nous une *faculté maîtresse*, dont l'action uniforme se communique différemment à nos différents rouages, et imprime à notre machine un système nécessaire de mouvements prévus.... Une fois qu'on a saisi la faculté maîtresse, on voit l'homme se développer comme une fleur. »

Les caractères d'enfants sont-ils des systèmes de mouvements

1. *L'Enfant*, ch. x.

si faciles à prévoir? Puis ces caractères se modifient. Ces modifications aussi sont-elles fatales et indépendantes de notre intervention? Combien peu de caractères enfin, même faits, tiendraient dans un principe ou une formule!

Le commun caractère est de n'en pas avoir.

et l'incohérence nous semble être pour beaucoup la faculté maîtresse. Mais cela tient peut-être à notre ignorance, et il est vraisemblable qu'au fond des choses il y a dans la nature humaine, comme dans la nature extérieure, une grande simplicité de lois. Si bien qu'il existe sans doute des facultés maîtresses, mais que nous ne les connaissons pas.

« Le dernier mot d'un esprit, d'une nature vivante! répond Sainte-Beuve [1] à M. Taine, certes il existe, mais dans quelle langue le proférer?... Mais, avant de l'articuler, que de précautions, que de scrupules! Pour moi ce dernier mot d'un esprit, même quand je serais parvenu à réunir et à épuiser sur son compte toutes les informations biographiques de race et de famille, d'éducation et de développement, à saisir l'individu dans ses moments décisifs,... à le suivre dans toutes ses variations jusqu'au bout de sa carrière, ce dernier mot, je le chercherais encore, je le laisserais deviner plutôt que de me décider à l'écrire, je ne le risquerais qu'à la dernière extrémité. »

Quelque chose est à retenir toutefois pour l'éducateur de la conception de M. Taine. Il y a dans le caractère une vraie perspective; toutes les qualités, bonnes ou mauvaises, ne sont pas sur le même plan. C'est à celles dont les autres dépendent qu'il faut s'adresser. Il faut remonter aux causes du bien et du mal. Car, ici comme partout, c'est en produisant ou en supprimant la cause qu'on produira ou supprimera l'effet.

Du diagnostic moral. — Il n'en reste pas moins vrai que pour la connaissance, comme aussi bien pour la formation du caractère, il n'y a pas de détail négligeable; car les éléments les plus importants ne sont pas toujours les plus en vue. Tel symptôme insignifiant en apparence est pour l'œil exercé une révélation. Il semble même qu'il y ait une ruse instinctive de certains défauts et une pudeur de certaines vertus, qui ne se livrent pas, et qu'il faut découvrir. Le diagnostic de l'éducateur demande

1. *Causeries du lundi*, t. III.

donc une pénétration et une divination analogues à celles du médecin. La science psychologique, l'expérience acquise sont de précieux auxiliaires; il y faut encore, pourquoi ne pas le dire? de l'instinct et comme du flair. Mais il ne faut pas se hâter de se croire un pareil instinct. D'ailleurs il ne dispense ni de science, ni d'expérience, il sert seulement à les mettre en œuvre l'une et l'autre. Voyons donc de quelles précautions et de quels renseignements notre observateur moral doit s'entourer.

La physionomie de l'enfant tout d'abord nous prévient favorablement ou défavorablement, et cette prévention est d'une telle force que le risque est plus grand d'y obéir trop que pas assez. Il y a des relations incontestables entre nos différents sentiments et les mouvements de notre physionomie. De ces relations Darwin et d'autres ont donné les lois. Et même qui ne connaît pas ces lois peut suivre sur sa physionomie mobile ce qui se passe dans l'âme d'un enfant. L'analogie nous pousse à admettre, quoiqu'ici les lois soient à découvrir, qu'entre l'attitude générale de notre visage et celle de notre âme, pour ainsi parler, il existe aussi quelque lien. Le plus sage n'en est pas moins cette fois de s'interdire tout jugement téméraire et toute partialité, ou bien de n'en avoir que contre son propre instinct, et de s'obstiner à chercher, sous l'enveloppe la plus déplaisante, ce qui se cache peut-être d'exquis.

A propos de l'hérédité, nous tiendrons à peu près le même langage. Par ses brusques interventions, elle ménage souvent à l'éducateur, qui a compté sans elle, de vilaines surprises. Mais il faut attendre l'événement, et ne jamais désespérer à l'avance. Les lois de l'hérédité sont aussi mystérieuses que sa toute-puissance est reconnue. Il reste toujours quelque chance d'échapper à leur fatalité, surtout l'éducation aidant. Il faut donc s'informer, mais pour se tenir sur ses gardes et se défendre, bien loin de se laisser paralyser. Il faut savoir pour prévoir et pour pourvoir, et ne jamais tenir le mal pour inévitable ou pour invincible. Nous parlons de l'hérédité jusqu'ici comme s'il n'y avait d'hérédité que pour les vices. L'éducateur avisé n'ignorera pas non plus à l'occasion sur quel fond généreux il travaille, mais il demandera plus aux natures plus riches et qui ont sur les autres comme une avance de moralité.

Il connaîtra aussi les milieux d'où lui viennent ses élèves. La gêne, l'aisance ont leur répercussion sur toutes nos manières d'être morales. — Tel est fils unique; tel autre partage avec de nombreux frères et sœurs les soins et les caresses de ses parents. — Tel, à la maison, est gâté; tel autre, qui sait? brutalisé. Au premier l'école paraîtra inhospitalière; le second s'y épanouira comme dans un royaume de justice et de bonté. — Nous ne prétendons pas analyser ici toutes les influences si complexes du milieu où l'enfance se passe. Et d'ailleurs le maître ne peut tout savoir. Mais, sans que son enquête ait rien d'indiscret, il lui sera facile d'en savoir assez pour s'expliquer bien des singularités de caractère.

Mais il faudra se garder aussi de construire des caractères *a priori*, et c'est sans préjugé qu'on observera l'enfant en lui-même et pour lui-même. On tiendra compte dans cette observation de la psychologie propre à l'enfance. Il ne faut pas toujours raisonner par analogie de nos propres mobiles aux mobiles enfantins. Deux actions identiques, accomplies par un enfant et par un homme, peuvent très bien n'avoir de commun que cette ressemblance extérieure. L'enfant a parfois même des façons à lui d'agir, impétueuses, irréfléchies, qui déroutent notre analyse. — On tiendra compte aussi de la contrainte que l'enfant subit dans ses rapports, surtout dans ses premiers rapports avec ses maîtres. Et ce ne sont pas toujours les pires, ceux qui ne vont pas au-devant des confidences et dont l'âme a un dedans. Il y a donc une optique spéciale pour l'observation des élèves par le maître, comme le maître lui-même apparaît à ses élèves dans sa chaire tout autre qu'il n'apparaîtrait dans sa famille ou dans les relations de la vie. Aussi doit-on saisir, comme des bonnes fortunes, les occasions de prendre le naturel de l'enfant sur le vif. Son attitude envers ses camarades, envers leurs succès, leurs chagrins, sa façon de prêter, d'emprunter, de partager, voilà ce qu'il faut épier, sans en avoir l'air, et en évitant surtout de mêler l'autorité du maître à ces libres rapports qui, du coup, seraient gênés et faussés. — Mais c'est dans les jeux surtout que le caractère se révèle. Vie plus intense, absence absolue de contrainte, surexcitation de la sensibilité, les jeux sont pour les enfants ce que sont pour les

grandes personnes les voyages. De même que l'on dit que pour connaître les gens il faut avoir voyagé avec eux, c'est au jeu que les enfants font vraiment connaissance entre eux, et se livrent le mieux aussi à notre observation.

Mais de cette observation il faut toujours déduire ce qui est accidentel. Nous ne voyons le caractère de l'enfant qu'au travers de son humeur plus mobile encore. Sans doute il est une mobilité qui tient au caprice, et qui serait elle-même un trait de caractère. Mais il en est une aussi qui tient aux mille riens de la santé. Une mère devine aux moindres dépressions de son humeur les accidents de la dentition de son enfant. N'avons-nous pas nous-mêmes un caractère spécial pour les jours de migraine et de lassitude? Mais, outre ces accidents, il y a des états généraux de la santé qui ont leur contre-coup sur tout notre être moral. Il y a même des altérations de caractère, dit-on, propres à chaque genre de maladie. Pourquoi les mêmes excuses n'existeraient-elles pas pour l'âge intermédiaire entre le premier âge et notre âge à nous? De combien de boutades, de combien de journées maussades, par exemple, la croissance n'est-elle pas coupable?

Nous avons à opérer encore quelques déductions du même genre. Il ne faut pas mettre au passif de l'enfant certains défauts que nous lui apprenons, soit par notre exemple, comme la colère, soit par notre prudence exagérée à son endroit, comme la peur, soit, comme la vanité, par la vanité que nous-mêmes tirons de lui. — Beaucoup d'autres défauts tiennent à ce que nous appellerons la condition sociale de l'enfance, à la place de l'enfant dans notre société. Il y a des devoirs d'enfant : le respect de tout et de tous, le silence, auxquels certaines natures s'adaptent mal. L'espièglerie est leur revanche. Il ne faut pas y applaudir, bien entendu, mais il ne faut pas non plus prendre trop au tragique des manières qui n'ont qu'un temps. Il faut savoir distinguer du moins, entre les défauts, ceux que l'âge grossira, et ceux qu'il suffira à faire disparaître. Il y a des défauts d'enfant qui ne sont que des défauts d'enfant; il y en a qui sont le commencement de quelque chose de pis. Il faut réserver pour ceux-ci le fort de son action. Qui, par exemple, n'a été gourmand? Mais les passions plus fortes ont vite fait de mettre

la gourmandise au second plan. Cela excuse les parents qui, sans scrupule, aident parfois ce défaut à naître. Il y a loin en vérité de cette gourmandise d'enfant au vice de la gourmandise. Nous avons déjà dit que certaines formes du mensonge étaient aussi comme une phase dans le développement intellectuel et moral de l'enfant, qu'il fallait se résigner à lui voir traverser, pourvu qu'il ne s'y attarde pas.

Nous irons plus loin maintenant, et nous dirons que l'éducation morale doit redouter les petits prodiges comme l'éducation intellectuelle. Une sagesse trop précoce a toujours déplu à la pédagogie populaire, « qui ne se fie pas à l'eau qui dort ». H. Spencer [1] a la même défiance :

> Nos facultés morales supérieures, de même que nos facultés intellectuelles supérieures, sont comparativement complexes. Par conséquent, elles sont les unes comme les autres tardives dans leur évolution. Pour les unes comme pour les autres, la culture hâtive a lieu aux dépens du développement futur. De là cette anomalie assez commune qui nous montre des enfants qui ont été des modèles dans le premier âge, subissant, à mesure qu'ils grandissent, un changement en apparence inexplicable, et finissant par tomber au-dessous de la moyenne intellectuelle et morale, tandis qu'une maturité relativement heureuse succède à une enfance qui ne promettait rien de semblable. Une moralité supérieure, de même qu'une intelligence supérieure, doit être le fruit d'un long développement.

Il faut que l'enfant soit enfant; mais il ne faut pas qu'il ne devienne en vieillissant qu'un grand enfant. Et si c'est une erreur de montrer de l'impatience et de trop hâter son développement moral, c'en est une pire de tout prendre de sa part pour des gentillesses, et d'attendre tout progrès de l'excellence de sa nature. Mais si cette attitude contemplative est parfois celle des parents, elle est rarement celle de l'éducateur public que ses fonctions, que son désir louable de sentir sa propre influence s'exercer poussent à agir, et auprès duquel il y a lieu plutôt de plaider les circonstances atténuantes de l'enfance.

Deux sens du mot caractère. — Il nous reste à dire qu'il y a deux sens du mot caractère et presque deux caractères.

1. *De l'Éducation*, trad. française, p. 216.

Le premier, dont nous nous sommes occupés jusqu'ici, n'est guère que la résultante de l'hérédité, de l'éducation, du milieu, de tout ce qui nous fait, mais n'est pas nous. Herbart appelle ce caractère le caractère *objectif*. Mais du jour où nous prenons conscience de nous-mêmes, nous réagissons contre ces données de notre propre nature, et nous nous transformons par la réflexion. Le caractère *subjectif* entre en scène. Si l'éducateur doit mêler sa propre action aux éléments dont la combinaison forme le premier caractère, il doit surtout aider le second à surgir, puis à se développer, puis à dominer. Car, dans ce sens élevé de possession de soi-même, le caractère est déjà une vertu, — toute la vertu, dirait un stoïcien.

LEÇON XII

LES LOIS DU CARACTÈRE.

SOMMAIRE

Loi d'habitude. — Habitudes d'actions, de pensées. De la routine. L'éducation et l'habitude. De la solidarité morale. L'habitude et la liberté. Habitudes passives et habitudes actives.

Loi d'organisation. — Liaison de certaines inclinations. Rayonnement d'une inclination sur tout ce qui est associé à son objet. Élimination des sentiments contraires. De certaines crises dans la vie morale. Des sentiments dominateurs.

Loi d'imitation et de contagion. — Automatisme de l'imitation. — L'imitation chez les enfants. Des amitiés d'enfance. L'exemple du maître. En quoi la contagion diffère de l'imitation. La contagion dans une classe; des meneurs.

Loi de suggestion. — Influence des gestes et de l'attitude sur le sentiment. Des bonnes manières. Éducation du sentiment par l'action. Influence morale du métier que l'on exerce. Réaction sur notre nature morale de l'opinion que nous avons de nous-mêmes, ou que les autres en ont. Action exercée par un idéal.

Loi de réaction. — De la satiété. De l'esprit d'opposition. De l'esprit critique. Du besoin de changement et du besoin d'affirmer son individualité. Conséquences pédagogiques.

Conclusion. — L'action de l'éducateur limitée, mais réelle. Comment il peut faire tourner le déterminisme moral à son profit. Deux méthodes morales qui correspondent à deux façons d'entendre le caractère.

Nous supposons un caractère donné, et nous allons dire quelques-unes des lois qui peu à peu le modifient. La connaissance

de ces lois est de première utilité pour l'éducateur qui se méfiera d'elle ou s'en servira. Les considérer une à une est jusqu'à un certain point un excès d'abstraction. Mais c'est un excès nécessaire. Pour donner une impression à peu près exacte de l'âme humaine, voire de l'âme enfantine, il faudrait la représenter comme fort complexe. Mais cela n'est point notre affaire. Notre affaire est de voir comment cette complexité se forme, et de surprendre dans leur évolution les éléments dont elle est faite.

Loi d'habitude. — Soit donc une tendance quelconque de notre âme. La première loi sous laquelle elle tombe est la loi d'habitude. On connaît le pouvoir de l'habitude [1], et l'engrenage dans lequel elle nous prend. « Les actes produisent les habitudes et les habitudes les actes [2]. » Mais on croit volontiers que tout cela ne se fait pas vite, et qu'on a toujours le temps de voir venir l'habitude et de se reprendre. Sans doute l'habitude est fortifiée par la répétition ou la prolongation d'un acte. Mais elle naît avec l'acte même auquel elle survit. Elle contribue déjà à le faire durer et contribuera à le faire se reproduire, en attendant qu'elle y suffise. On s'expliquerait mal d'ailleurs à quel moment elle pourrait apparaître si elle n'apparaissait dès le commencement. Elle se confond en définitive avec cette tendance de tout être à persévérer dans son être, et par suite dans sa manière d'être, dont Spinoza fit une de ses plus célèbres formules. D'où il résulte que rien n'est indifférent dans la vie morale. Il y a des traces de tout. On a tort de dire : Une fois n'est pas coutume. Comme dans le monde physique, rien ne se perd. Mais nos moindres actions se retournent contre nous et l'habitude nous fait une loi de nos faiblesses. On croit se débarrasser par une concession d'un penchant qui lasse toute résistance; on l'avive, on l'amorce, et il recommence, fort d'un premier succès, le siège de notre âme ébranlée. Une répression impitoyable est donc la seule qui soit sincère. Mais encore faut-il qu'elle ne joue pas le rôle de ces obstacles qui irritent et qui excitent. Elle ne le jouera pas si elle ne permet pas de naître à l'idée qu'on pourrait triompher d'elle. Ce sont les alternatives

1. Voir la première partie de ce volume.
2. Malebranche, *Morale*, ch. IV.

de satisfaction et de contrainte, d'espérances laissées et ôtées qui changent en passions des inclinations souvent même inoffensives. Quelle leçon de prudence et d'hygiène morale ressort de ces simples remarques! Il ne faut rien faire ni laisser faire qu'on ne consente à l'avance à recommencer ou à voir recommencer. Nos volontés ne limitent point arbitrairement leur propre portée. Mais comme elles gagneront en fermeté et en dignité chez ceux qui prendront l'habitude de ne vouloir que ce qu'ils se sentent prêts à toujours vouloir!

Ce ne sont pas seulement les actes qui sont à surveiller, mais, comme l'enseignent les moralistes chrétiens, aussi les pensées. « D'abord il ne se présente à l'esprit qu'une simple pensée; elle est suivie d'une forte imagination et puis du plaisir, et enfin viennent les désirs déréglés et le consentement [1]. » Ce travail intérieur si simplement et si puissamment décrit tout à la fois n'est encore qu'une manifestation particulière de la loi d'habitude. L'idée d'une action est le commencement de cette action, elle en est la menace. Et cette menace grandit chaque fois que renaît l'idée. Céder en pensée à la tentation ne nous dispense donc pas d'y céder en fait, comme nous réussissons parfois à nous le faire croire, mais nous y prépare. Or c'est déjà céder que de laisser l'idée revenir dans l'esprit, même pour y être discutée et combattue. Beaucoup de défaites morales ont cette première compromission pour origine. Si rien ne se perd dans l'âme, rien non plus n'y vient de rien. Les passions les plus soudaines en apparence ont une histoire; mais elles éclatent souvent avec d'autant plus de violence que leur croissance a été occulte. L'idée qui ne s'est pas manifestée au dehors a trouvé au dedans de nous une expansion d'un nouveau genre, et y est devenue le centre de tout un système d'émotions, de tendances et de sophismes qui la font irrésistible. De même donc qu'il ne faut pas laisser échapper de notre volonté un acte que nous ne pourrions plus reprendre, et dont nous aurions peine à tarir plus tard la triste fécondité, il ne faut admettre en soi à la légère aucune pensée, aucune imagination. Car il y a une loi de développement intérieur et de germination des idées dont les effets

1. *Imitation de Jésus-Christ*, liv. I, ch. XVIII.

viendraient un beau jour nous surprendre. Voilà pourquoi aussi l'éducateur doit étendre sa surveillance sur les fréquentations, les lectures de celui qui lui est confié, sur les spectacles qu'il rencontre, sur les conversations qu'il entend, voilà pourquoi il doit épier toutes les idées qui traversent un jeune esprit, souvent pour y revenir et s'en emparer. — Heureusement pour lui, ces idées entrent en concurrence avec d'autres idées, du moins quand l'esprit de l'enfant a été largement ouvert. Et ces premiers obstacles qu'elles rencontrent lui donnent à la fois l'occasion et le temps d'intervenir. C'est un des bienfaits d'une éducation libérale. Un esprit où rien n'a été semé accepte au contraire la première semence venue et la fait innocemment fructifier.

L'habitude a un autre effet. Elle accapare l'âme et tire à elle toutes ses ressources. Aussi une habitude est-elle l'ennemie née de toute nouvelle habitude. « L'habitude lutte contre l'habitude », a dit L. Dumont, ce qui est vrai tout au moins lorsque l'habitude nouvelle dérange en quoi que ce soit celle qui est déjà en possession. Prendre une habitude c'est donc être pris par elle, et abdiquer sur un point en sa faveur. Nous renonçons ainsi partiellement à nous-mêmes. Ajoutons que l'habitude d'agir par habitude nous rend paresseux pour le reste de nos actions, et que peu à peu ainsi nous tournons à la machine, rétifs à toute nouveauté, incapables d'initiative. Cette forme de l'habitude s'appelle la routine. On peut être routinier dans ses idées comme dans ses actes. Une idée à laquelle nous sommes faits lutte contre toute idée nouvelle venue et la traite en intruse. Et c'est ainsi que dans des conflits d'idées tout n'est pas intellectuel. Et nos préférences ne sont souvent que nos habitudes.

Nous comprenons maintenant pourquoi certains pédagogues et certains moralistes se défient de l'habitude. Ils ont eu trop souvent à lutter contre elle, et préfèrent trouver une âme neuve et docile à toutes les empreintes. Mais pour plus tard même ils lui veulent conserver cette fraîcheur et cette souplesse. Rousseau habitue Émile à tout, ce qui revient à ne lui donner aucune habitude en particulier. La théorie morale de Kant fournit aux ennemis de l'habitude un nouvel argument. Un acte perd de sa valeur à être fait par habitude. L'intention qui s'y mêlait à l'origine s'est retirée de lui peu à peu. L'habitude a

supprimé l'effort; or sans effort et sans intention point de moralité. Et voilà comment on peut faire le bien sans mérite, voilà comment même plus nous faisons le bien, et plus notre mérite décroît. Il ne faudrait pourtant pas se hâter de sourire. Le nom de Kant nous le défend. Puis l'objection est sérieuse. Même de la routine du bien on peut dire qu'elle est une routine, et que mieux vaut une énergie toujours entretenue et prête à tout événement. Une vertu routinière est une vertu bornée et qui a dit son dernier mot. Or la vraie richesse morale est celle qui n'a jamais donné tout ce qu'elle peut donner. Elle seule peut fournir aux grands dévouements et nous faire sortir d'un ordinaire de vertu qui n'est certes pas à dédaigner, mais qui n'est pas non plus toute la vertu. Il faut donc avoir des réserves et ne pas laisser s'épuiser en petits devoirs régulièrement remplis tout ce que nous avons d'ardeur pour le bien.

Cela dit, il n'en est pas moins vrai que ne pas donner d'habitudes équivaudrait à ne pas donner du tout d'éducation. L'éducateur ne se fait aucun scrupule d'empiéter sur la liberté de l'enfant et de diminuer son mérite absolu en pesant sur ses délibérations futures. Il n'existe guère même que pour cela. Un respect excessif de l'autonomie de chacun est incompatible avec ses fonctions. Quelle part lui sera imputable dans les destinées morales de l'enfant qu'il forme, quelle part à l'enfant lui-même, peu importe. Les bonnes habitudes qu'il a réussi à créer n'en sont pas moins autant de pris sur l'ennemi commun. Et un souci exclusif de la répartition des mérites n'irait pas ici sans quelque étroitesse d'esprit et de cœur. S'il y a quelque part une solidarité dans le bien comme dans le mal, et une confusion difficile à démêler des responsabilités, c'est en effet surtout dans l'éducation. Là même cette solidarité est acceptée et voulue. On aime à sentir son action efficace, à mettre quelque chose de soi, à se retrouver, comme on dit, en autrui. Et l'influence que nous saisissons, n'est encore que la moindre partie de celle que nous exerçons.

A plus forte raison y a-t-il solidarité, ou, si l'on veut, continuité dans une vie individuelle. Sans doute quelques actes exceptionnels viennent, comme nous le disions tout à l'heure, trancher sur cette continuité, et celui qui n'en est point capable

à l'occasion n'a qu'une vertu de second ordre. Mais d'autre part beaucoup en sont capables qui n'ont point de vertu du tout. Il leur arrivera de relever en une minute par une belle inspiration un niveau assez bas de moralité. Bien téméraires toutefois ceux qui compteraient sur de pareilles occasions de rédemption, outre qu'en agissant comme s'ils y comptaient, ils se prépareraient mal à en profiter; et ces héros en disponibilité risqueraient de n'être jamais d'honnêtes gens. L'honnêteté n'a point de ces intermittences. Elle est la qualité morale d'une vie où tout se tient, où les actes s'enchaînent aux actes, et les pensées aux pensées, et aussi celles-ci à ceux-là. En d'autres termes elle se compose de bonnes habitudes d'intelligence et de volonté. Par là elle peut et elle doit être l'œuvre de l'éducation.

Disons même que si l'éducation ne nous donnait ces habitudes qui nous dispensent de mille volontés spéciales et d'autant d'efforts éparpillés, les devoirs de chaque jour épuiseraient et lasseraient notre vertu, à moins que nous ne prenions le parti de ne pas les remplir. Et par là tout progrès moral dans l'espèce et dans l'individu serait rendu impossible. La même tâche serait à recommencer à chaque heure, comme s'il nous fallait apprendre à lire à chaque mot ou à marcher à chaque pas. L'habitude est donc la meilleure auxiliaire de la liberté dont on la croit l'ennemie. Elle fait à sa place les menues besognes de la vie quotidienne. Elle consolide ses conquêtes et lui permet ainsi d'en faire de nouvelles.

Il est enfin une habitude sur le mérite de laquelle tout le monde est d'accord, c'est celle qui consiste à agir librement et à savoir s'affranchir des autres habitudes. Mais celle-là aussi l'éducation peut, sinon la donner complètement, car par sa nature elle échappe à une discipline trop déterminante, du moins la conseiller et en faire voir le prix. Elle peut même fournir à l'enfant quelques occasions de secouer un joug et de vouloir vraiment, et lui faire goûter le charme profond de ces minutes décisives où l'on se sent être une personne, et où l'on se respecte. L'habitude qui fortifie nos muscles, qui rend toutes nos fonctions plus faciles rend la liberté elle-même plus alerte et plus vaillante. Mais il faut au contraire une rare vigueur pour

ressaisir, quand on l'a trop longtemps abandonnée, la direction de soi-même.

La distinction classique des habitudes passives et des habitudes actives nous fournit une dernière remarque. L'habitude, on le sait, émousse la sensibilité et développe l'activité. D'où il résulte que notre faculté de jouir est bornée et que notre faculté d'agir ne l'est point ou l'est moins. D'où il résulte que ceux qui font du plaisir leur fin voient peu à peu s'évanouir entre leurs mains les réalités qu'ils croient étreindre. Là n'est donc point la vraie destinée de l'homme.

Une autre conséquence de la loi des habitudes passives est qu'il faut être économe dans l'éducation des plaisirs et des récompenses artificielles, entendez des plaisirs et des peines. Car l'enfant s'habitue à tout, même aux coups de bâton, comme on dit familièrement, et il faudrait, pour être assuré de l'émouvoir, administrer les récompenses et les peines à des doses toujours croissantes. Nous arriverons, dans la prochaine leçon, et par d'autres chemins, à des vérités morales analogues à celles que nous venons de formuler. Deux démonstrations valent mieux qu'une.

Loi d'organisation. — Non seulement un état d'âme pousse des racines profondes dans notre être et se multiplie lui-même, mais il agit sur les états voisins, les attire, les modifie, et forme avec eux un tout, un organisme. Après la loi d'habitude vient une loi que nous nommerons la loi d'organisation. Il existe en effet entre certains sentiments et certaines manières d'être des affinités, et l'une se complète par l'autre.

Certaines inclinations marchent par groupes, et ont entre elles une sorte d'association et de parenté. Les affections pour les objets naturels, l'amour du gain, de la bonne chère et de tous les plaisirs du corps marchent le plus souvent de compagnie; les inclinations qui se renferment quelquefois sous le nom d'amour-propre semblent s'attirer l'une l'autre; l'amour du pouvoir est souvent associé à l'amour de la gloire, à la confiance en soi-même, au désir de la prééminence en tout genre. D'un autre côté, l'amour du beau réveille dans nos âmes l'amour du vrai et du bien; enfin, les affections dites du cœur se tiennent ensemble; celui qui a été tendre fils est tendre père et ami de l'humanité [1].

1. Garnier, *Traité des facultés de l'âme*, liv. IV, ch. v.

Et ces sentiments de même nature se renforcent l'un l'autre, loin de se limiter, de sorte qu'en s'associant ils produisent une résultante supérieure à leurs forces additionnées. Bain a signalé cette arithmétique spéciale aux choses de l'âme : « Ceci n'est pas seulement un effet d'addition comme celui de deux feux allumés dans la même chambre, c'est un effet d'inflammation mutuelle, comme si l'on réunissait deux masses embrasées en une seule [1]. »

Non seulement un sentiment devient un centre d'attraction pour les sentiments de la même famille, mais il va s'étendant sur tout ce qui entoure son objet propre. Spinoza a remarqué que lorsque nous voulions renouveler en nous une sensation agréable, il fallait que toutes les circonstances qui l'avaient accompagnée une première fois fussent reproduites. Elles sont devenues éléments essentiels de cette sensation que pourtant elles n'ont en rien déterminée. En vertu de la même loi nous éprouvons de l'aversion pour les lieux où nous avons souffert. Et inversement, comme le remarque Malebranche [2], « nous ne bornons pas notre amour dans la personne de nos amis, nous aimons encore avec eux toutes les choses qui leur appartiennent en quelque façon » ; si bien que nos opinions dépendent souvent de nos amitiés. Platon avait fait la même observation : « Un père aime son fils; si ce fils a bu de la ciguë, et que le vin puisse le guérir, le père fera grand cas de cette liqueur, et du vase qui la contient. Nous estimons l'or et l'argent à cause des biens qu'ils nous procurent [3]. » Il arrive même que le sentiment principal se déplace et change d'objet. Nous estimons l'or et l'argent, disait tout à l'heure Platon, à cause des biens qu'ils nous procurent. Mais Stuart Mill a merveilleusement montré comment nous en venons peu à peu à estimer l'or et l'argent pour eux-mêmes, et plus que ces biens à l'estime desquels ils ne faisaient d'abord que participer.

A un sentiment qui s'est créé dans l'âme tout ce système d'alliances que nous venons de décrire, il reste, pour être tout à fait maître, une dernière chose à faire, c'est d'expulser les sentiments contraires. Il les expulse en effet. « Quand une émotion possède l'esprit puissamment, rien de ce qui est en désaccord avec elle n'y trouve place, tandis que le lien le plus faible suffit à rappeler les circonstances qui sont en harmonie avec l'état dominant [1]. » Ce qui se produit pour une émotion passagère se produit à plus forte raison pour un sentiment plus stable. Notre énergie affective est en quantité limitée. Ce qu'elle donne en plus à droite, elle le prend à gauche. Ainsi l'exaltation d'un groupe de sentiments a pour conséquence l'affaiblissement du groupe opposé, ce qui augmente l'écart qui s'établit entre eux, et fait verser l'âme tout entière du côté où elle n'avait cru que pencher.

1. Bain, *Émotions et volonté*, trad. française, p. 45
2. Malebranche, *Recherche de la vérité*, IV, 13.
3. *Lysis*, trad. Cousin, t. IV, p. 71.

Mais les enfants sont dans un perpétuel état d'équilibre instable. Leurs impressions dominantes ne dominent que quelques instants de leur vie agitée, et laissent la place à d'autres. Il y a cependant certains retours de la même humeur qui sont déjà des symptômes. Quand une impresion en vient à dominer pour tout de bon, le caractère se fixe avec elle. Il y a des circonstances qui donnent à un sentiment ou à un groupe de sentiments un tel relief que la vie entière eût été différente si elles n'eussent pas existé. Une lecture, un accident (la vie de Pascal pourrait nous servir ici d'illustre commentaire), un deuil font sur une âme d'ailleurs préparée à la recevoir une impression que rien dès lors n'efface. Dans toute carrière morale il y a de ces dates décisives. Il en est qui sont prévues et que chaque vie voit se reproduire, l'entrée à l'école, la première communion, la puberté, le choix d'un métier. Ces époques de crises sont dans la vie, dit M. Marion [2], « ce que sont les points de bifurcation dans un réseau de chemins de fer. C'est alors qu'il faut savoir où l'on veut aller; c'est là qu'il s'agit de ne prendre qu'à bon escient une voie plutôt qu'une autre. Le tout est d'*aiguiller* bien et à propos. » Si d'autres décident pour nous, c'est le moment pour eux des plus redoutables responsabilités.

Une fois la physionomie générale du caractère définie, soit à la suite de l'une de ces crises, soit par une lente évolution, elle

1. Bain, *Les sens et l'intelligence*, trad. française, p. 514.
2. *De la Solidarité morale*, p. 139.

tend à s'affirmer de plus en plus. Non seulement un sentiment dominateur, quand il en existe vraiment un, se subordonne un grand nombre d'autres sentiments, en élimine d'autres encore, mais sur tous ceux qui restent il met sa marque, et dans toutes les circonstances et dans toutes les démarches de la vie on le retrouve présent. C'est l'achèvement de cette organisation que nous nous efforçons de décrire. Telle une tache d'huile qui tous les jours s'étend un peu plus loin, jusqu'à ce qu'elle ait tout envahi. L'avare de Molière devient, par le fait de son avarice, mauvais maître, mauvais père, amant ridicule. Il a une tare morale qui le suit partout. L'Hamlet de Shakspeare voit également les choses et les gens au travers du soupçon qui l'obsède. C'est qu'il est malaisé de tailler en soi deux ou plusieurs personnes distinctes, étrangères aux affaires l'une de l'autre, même quand on ferait bon marché de la logique et de la sincérité. Et il n'y a pas que les personnages de Molière et de Shakspeare qui nous soient des exemples d'une âme entière transformée et modelée par un seul sentiment. Quelle est la vie dont la présence ou l'absence d'une foi religieuse profonde n'a pas en partie déterminé la teinte morale? Rien n'est indifférent dans un caractère qui se forme. Il y a cependant des degrés dans l'importance et l'influence des différents éléments appelés à le composer. Et il en est qu'il ne faut laisser passer qu'à bon escient. Car, lorsque ceux-là entrent quelque part, ils ne sont pas assimilés, ils assimilent.

Loi d'imitation et de contagion. — Jusqu'ici nous avons suivi l'expansion d'un sentiment dans un même individu. L'imitation et la contagion morale nous en font sortir. Il est banal de dire qu'il y a une loi d'imitation. On ne saura pourtant jamais assez à quel point l'imitation est fatale et machinale. On croit imiter en le sachant, en le voulant. En réalité la conscience et la volonté sont ici postérieures à l'acte. On agit comme on voit agir, sauf à se donner ensuite de bonnes raisons, et à croire vraiment qu'elles ont servi à quelque chose. De sorte que nous imitons les actes d'abord, et par contre-coup seulement les sentiments et les idées des personnes que nous imitons. Certains faits bien connus montrent à quel point la volonté est ici comme si elle n'était pas. Le bâillement provoque le bâillement,

le rire le rire; les larmes se gagnent de la même manière. Puis, par le fait même que l'on rit ou que l'on pleure, l'attention est attirée sur les objets qui ont excité la gaieté ou la tristesse de nos voisins, et le rire et les larmes de redoubler. Mais on peut aussi rire et pleurer sans même savoir pourquoi. Sur le champ de bataille, on court au danger ou on lui tourne le dos par un semblable entraînement, et c'est de cet entraînement dont on ne sait souvent pas qui l'a fait naître que dépend le sort d'une armée. — L'imitation prolongée a des effets plus singuliers encore. Elle fait ressembler l'une à l'autre, au physique comme au moral, deux personnes qui, dans une longue fréquentation, ont peu à peu pris les mêmes gestes, les mêmes attitudes, et aussi les mêmes idées, deux vieux époux par exemple.

Or ce ne sont là que les cas extrêmes d'une loi qui procède toujours de même. Dans toutes nos imitations il y a quelque chose du même automatisme moral. Les psychologues l'expliquent en disant que tous les actes, dont nous sommes les témoins, laissent dans nos esprits autant d'idées qui, en vertu d'une force propre, tendent à se traduire en actes, de telle sorte que les actes engendrent les idées, et les idées les actes, et qu'on ne voit pas *a priori* de terme assigné à une série de ce genre, une fois qu'elle est commencée.

Cette loi est la loi de tout le monde. Mais les faibles d'esprit sont les imitateurs les plus dociles. Certaines affections nerveuses prédisposent ainsi à l'imitation. Mais l'enfant, même bien portant, est un faible d'esprit. Les livres de Perez et de Preyer sont remplis des exemples de cette instinctive singerie de l'enfant. Ses premières imitations sont d'ailleurs pour lui le plus souvent tout profit. Car il apprend ainsi ce qu'il lui faudrait plus de peine et plus de temps à apprendre par principes. Mais, avec l'âge, il aura une tendance plus marquée à imiter seulement les actions qui l'auront intéressé. Sans doute il est malaisé à de grandes personnes de prévoir ce qui intéressera l'enfant. Aussi le plus sage est-il de s'abstenir devant lui de tout ce qu'on veut soustraire à son imitation. On pourrait dire que presque toute l'éducation consiste à ne donner que de bons exemples; et il faut le dire en effet, car il est d'utiles banalités.

La tendance générale à imiter se renforce lorsqu'elle devient une tendance déterminée à imiter certaines personnes. On imite le premier venu. Mais combien plus fatalement ceux avec qui l'on vit d'ordinaire! Les impressions que laissent en nous leurs manières d'être et d'agir se fortifient par la répétition même. Jusqu'ici nous n'invoquons aucun nouveau principe. Mais l'affection que nous leur portons est pour ces impressions une cause nouvelle de force, sans que l'imitation devienne pour cela volontaire. L'enfant imite tout de son père, non seulement parce que c'est le modèle qu'une présence continue impose à son imitation, mais parce que sa tendresse fait à ses yeux son père digne entre tous d'être imité. Toutes les affections qui traversent une vie d'enfant fournissent ainsi à son imitation autant de modèles successivement préférés. Quand on réfléchit à ce que les amitiés du premier âge ont de spontané et d'absolu tout à la fois, on peut bien craindre que du hasard d'une rencontre ne dépende tout un avenir moral, et on comprend la défiance de certains parents à l'égard des relations d'école ou de collège. Mais les choix des enfants sont dictés eux-mêmes par leur éducation antérieure, et il est curieux de voir comme des natures de même qualité se reconnaissent vite et vont droit l'une vers l'autre. Ces affinités morales prédisposent donc à l'imitation, mais du même coup la circonscrivent. Puis, de même que le cœur de l'enfant prompt à se donner est aussi prompt à se reprendre, et ne se fixe pas pour longtemps dans la première amitié venue, son caractère se défait avec aisance des attitudes d'emprunt qu'il a prises. Que ce soit plutôt un mal ou plutôt un bien, la mobilité même de sa nature le préserve d'influences trop profondes. — Mais il viendra un âge où les amitiés, celles qui traverseront le plus sûrement une vie entière, se consolident, et si quelques-unes sont un soutien, une sauvegarde, s'il est des natures, selon l'exquise remarque de G. Eliot [1], « dont l'amour nous donne l'impression d'une sorte de baptême et de consécration », il en est d'autres dont le contact est une souillure, et il est des amitiés d'enfance que l'on traîne après soi comme un boulet.

Avec ses parents et ses amis, et plus que ces derniers, son

1. *Middlemarch*, trad. française, II, p. 417.

maître est pour l'enfant le modèle qu'il préfère. Tout concourt à lui imposer cette préférence. Le maître est le maître, et c'est beaucoup dire. Il est là qui commande, qui reprend, qui instruit, et l'habitude de faire toutes ces choses ajoute à l'ascendant de l'âge une autorité d'un genre spécial. L'enfant ne peut douter que ce donneur de bons conseils ne soit un donneur de bons exemples. Il imite tout de lui indistinctement, la parole, les gestes, le costume, à moins, ce qui serait pis, qu'il ne critique tout. Mais il est une qualité du maître qui, entre toutes, est communicative, c'est la bonne humeur. Non seulement elle se répand dans la classe et l'anime, mais, au sortir de la classe, les enfants en emportent quelque chose avec eux, et, par les enfants, le bienfait s'en propage à l'infini. Surtout s'il ne s'agit pas seulement d'une bonne humeur due à un heureux tempérament, mais d'une douce philosophie à l'égard des choses et d'une large sympathie pour les personnes. Au contraire, quoique leur jeunesse permette le plus souvent aux enfants de résister à l'influence d'un esprit chagrin, elle peut aussi être attristée et déprimée par elle. Et, si elle résiste, à l'entente intime si désirable du maître et de l'élève se substituent, quand bien même ils ne se manifesteraient pas extérieurement, le désaccord et la défiance.

Nous sommes arrivés insensiblement à considérer, au lieu de l'imitation proprement dite, la contagion morale. Ce n'est d'ailleurs que de l'imitation dans un sens plus large. Les actes n'engendrent plus directement des actes semblables, mais éveillent chez ceux qui en sont les témoins un état d'esprit en harmonie avec celui dont eux-mêmes sont nés, et de cet état d'esprit d'autres actes naissent à leur tour qui, pour n'être pas la reproduction des premiers, sont de la même famille morale. « Toute manifestation des instincts de l'âme, des sentiments et des passions de toute nature, excite des sentiments et des passions semblables chez les individus qui sont susceptibles de les éprouver à un certain degré [1]. » De là l'influence du milieu, que ce mileu soit une famille ou une classe. Dans ces sociétés limitées, tous les phénomènes de solidarité si bien décrits par M. Marion se reprodui-

1. Dr Despine, cité par Marion, *De la Solidarité morale*, p. 186.

sent avec une intensité d'autant plus grande que le terrain est plus homogène et mieux clos. Une classe a ses traditions, son opinion indulgente à l'excès pour bon nombre de fautes, et pour d'autres impitoyable. Le seul fait d'ailleurs qu'une règle est acceptée par tous, quelle que soit cette règle, est déjà un élément de moralité. Mais il faut ajouter que cette règle diffère à chaque génération d'élèves. Tous ceux qui ont pratiqué l'enseignement dans un lycée ou dans une école savent qu'il est de ces générations qui restent, pendant tout le cours des études, animées d'un certain esprit, bon ou mauvais, et qui tient sans doute à la présence de deux ou trois meneurs souvent inconscients du rôle qu'ils jouent. C'est l'art du maître de les reconnaître, et d'agir de préférence sur ceux qui feront le mieux fructifier son action. Ceux-là ne sont point toujours les meilleurs de la classe, mais ils sont doués de ce que Stuart Mill appelle le caractère actif, par opposition au caractère passif, mieux fait pour subir que pour exercer une influence. Il arrive même le plus souvent que c'est dans le sens du mal qu'ils entraînent leurs camarades; car le mal seul, dans un milieu d'enfants, a un semblant d'originalité, l'originalité dans le bien étant d'un autre ordre et d'un autre âge.

Qu'un de ces agents de contagion malsaine pénètre, au milieu d'une année, dans une classe, la physionomie morale en est modifiée presque du jour au lendemain. Il y avait sans doute dans cette classe, comme dans toutes, de bons élèves et de moins bons. Mais l'esprit général était bon, les caractères dociles, les mœurs pures et laborieuses. Tout d'un coup la moyenne de la moralité et du travail subit une baisse appréciable. Le maître sent qu'entre ses élèves et lui quelque influence étrangère s'est interposée. C'est le nouveau venu qui l'a apportée. Ce qu'il faudrait ici, c'est ne pas attendre que le mal soit fait pour s'en apercevoir, mais saisir, dès les premiers symptômes, ces changements d'attitude, et varier en conséquence ses moyens. Le maître doit s'être fait sur le nouveau une opinion avant que la classe ait fait la sienne, et s'il est vraiment le maître, son opinion deviendra, sans qu'il l'impose, celle de la classe; il aura ainsi frappé à l'avance de discrédit une influence qu'il redoute. Besogne délicate entre toutes, mais dont dépend son autorité,

et, ce qu'il est plus important encore de sauver à tout prix, non seulement la moralité de la classe, mais la moralité individuelle de chaque élève.

Loi de suggestion. — Nous voudrions étudier maintenant une loi que nous appellerons la loi de suggestion, quoique ce soit là un mot dont aujourd'hui on abuse. Un savant contemporain écrit ce qui suit :

> On sait, depuis les expériences de Braid, que, chez les individus hypnotisés ou somnambules, il suffit de donner aux membres une certaine attitude pour que des sensations en rapport avec cette attitude prennent aussitôt naissance. Ainsi, par exemple, à un individu hypnotisé, si l'on ferme le poing droit, et si l'on étend le bras, aussitôt la figure prendra l'expression de la colère, de la menace, et tout le corps se conformera à cette attitude générale de colère ou de menace. Si on lui fait joindre les mains, les traits prendront une expression suppliante; il se mettra à genoux, et semblera par toute son attitude implorer humblement la pitié [1].

Mais, ce qu'il faut ajouter, c'est que ces phénomènes ne sont que l'exagération de ce qui se passe chez les personnes les plus saines d'esprit et de corps, et pendant l'état de veille. Nous avons déjà dit quel lien existe entre nos pensées et nos sentiments d'une part, notre physionomie, notre attitude, nos gestes d'autre part. A vrai dire, les manifestations extérieures d'un état quelconque de notre conscience font partie de cet état de conscience, au point qu'il n'est plus le même si on les supprime. Il faut par exemple un effort supplémentaire pour faire la même attention sans avoir l'air attentif. Il arrive même que le signe extérieur précède, sinon l'état interne, du moins la conscience que nous en prenons. C'est en bâillant que nous nous apercevons de notre propre ennui. Cette association des manières d'être physiques et morales est si étroite enfin que de même que le sentiment se complète par le geste qui y correspond, le geste éveille et appelle le sentiment. En d'autres termes, quel que soit le bout par lequel on commence, l'acte complet a une tendance à s'achever. Des observations familières confirment cette loi. Celui qui fait des armes sait qu'il faut être maître de soi, dans

1. Ch. Richet, *L'Homme et l'Intelligence*, p. 514.

un assaut, pour n'y pas montrer plus d'acharnement qu'il ne convient, l'attitude du combat nous en suggérant peu à peu les instincts. De même la correction ou le laisser aller de nos manières non seulement dénotent, mais déterminent à la longue tout un ensemble de sentiments opposés.

Cela nous enseigne le sens et la portée de certaines règles et de certains usages. La bonne tenue, l'habitude d'un certain respect extérieur de soi-même se traduisent chez l'enfant en une délicatesse plus grande, en un respect de sa personne morale. Beaucoup ne veulent voir dans les marques de politesse que convention et, pour ne rien dire de pis, que superfluité. Elles inspirent partiellement cependant, chez la plupart des hommes, les sentiments qu'elles expriment et la politesse des manières devient un élément de la politesse des mœurs. L'hypocrisie est en effet contre nature, et il y a moins d'hypocrites qu'on ne croit. La raison en est que les hypocrites eux-mêmes prennent les sentiments de leurs attitudes et cessent de l'être. Les témoignages extérieurs de respect du fils pour le père, de l'élève pour le maître, ne sont donc pas chose indifférente et négligeable. Car le respect vrai s'apprend par eux ou se conserve.

Il est pour d'autres sentiments un apprentissage analogue. On aime ceux à qui l'on a fait du bien. Et pratiquer la charité est le meilleur moyen de devenir charitable. L'abbé de Saint-Pierre demandait pour cette raison qu'il y eût comme des exercices scolaires de charité. C'est en effet toute une méthode d'éducation morale qui se trouve ici indiquée, et qui n'est pas sans analogie avec cette méthode d'éducation intellectuelle que nous avons appelée l'éducation par l'action.

Avec combien plus de force la suggestion ne s'exerce-t-elle pas si, au lieu d'un geste ou d'une action, il s'agit d'un ensemble d'actions coordonnées, d'une attitude ordinaire de notre être, et comme d'un rôle que nous jouons. Tout acteur prend peu à peu les sentiments du personnage qu'il représente, et les porte même dans sa propre vie. Les rois de comédie ont peine à se défaire de leur royauté. En quoi nous ressemblons tous à ces acteurs. Car tous, plus ou moins, nous avons une fonction dont les attitudes diverses impriment à notre nature morale un pli profond. L'habit fait le moine, quoi qu'on dise. La pratique du

commandement donne l'autorité et l'habitude de servir engendre la servilité; ce sont là des cas extrêmes, mais chaque métier a sa psychologie complexe qui devient un élément important de la psychologie de celui qui l'exerce. Car nous ne sommes ni doubles ni triples; nous ne pouvons faire des parts dans notre vie, et avoir pour chacune d'elles une âme différente. Du moins ce sont là subtilités heureusement exceptionnelles. La loi commune est une tendance à l'harmonie et à l'unité.

Et voilà pourquoi aussi l'opinion que nous avons, ou que nous donnons de nous, réagit sur nous et nous modifie. Nous nous conformons involontairement, dans notre conduite, à une sorte d'idée de nous-mêmes qui, médiocrement ressemblante peut-être à l'origine, le devient davantage par notre fait. De là l'importance extrême de certaines manifestations où notre nature morale s'affirme et s'oriente pour ainsi dire, et qui servent d'éléments à cette idée de nous-mêmes qui se forme, non seulement dans l'esprit d'autrui, mais dans le nôtre. Car il nous est plus facile de nous juger d'après nos actes que de scruter les profondeurs d'où ils sortent, et de voir si nous sommes bien en eux tout entiers. Une fois donc cette première ébauche de notre caractère dessinée par quelques événements où il s'est exprimé, le reste se déduit fatalement, et nous ne faisons plus, malgré nous, que suivre nos propres traces, et compléter, et justifier cette ébauche. Entre l'être et le paraître l'accord tend toujours à se faire. On n'est point, par exemple, impunément fanfaron de vice. Mais on devient la première victime de sa fanfaronnade. Rien de plus dangereux, à plus forte raison, que d'avoir de soi une mauvaise opinion, à moins qu'elle ne se change en humilité et en repentir. Mais souvent on prend vite son parti de la bassesse morale où on est plongé, et on perd jusqu'à cette idée qu'il serait possible d'en sortir.

C'est pourquoi un maître prudent hésite à porter même sur le pire élève une condamnation trop sévère, et à lui laisser voir le mal qu'il pense de lui. Il n'est point de nature humaine si déchue qu'elle ne soit capable de relèvement, et on ne peut même parler de déchéance pour une nature d'enfant. Quel danger dès lors n'y a-t-il pas à user d'un mépris qui rebute et qui décourage! Aussi les plus illustres pédagogues recomman-

dent-ils d'agir par l'éloge plutôt que par le blâme. Ne mesurez pas cet éloge avec parcimonie, et avec le souci de le proportionner au mérite. Feignez de croire plus de bien qu'il n'y en a; et tout de même vous ne vous serez pas trompé, car l'enfant aura à cœur de s'élever jusqu'à l'opinion que vous avez de lui et qui exercera sur sa nature, pour peu qu'elle soit généreuse, une sorte d'attrait. Cet attrait sera de la suggestion dans le meilleur sens du mot.

C'est encore une action de même ordre que celle d'un idéal toujours présent, et qui est comme un constant appel adressé à toutes nos facultés. Il est fait de nos lectures, de nos réflexions, de nos aspirations, du meilleur de nous-mêmes, et c'est à se demander si, étant ce que nous voudrions être, il n'est pas plus nous-mêmes que ce que nous sommes en réalité, de par les nécessités multiples qui pèsent sur nous. Mais ce dissentiment intime et ce doute cesseront et notre volonté et notre nature ne feront plus qu'un si, ne détournant jamais les yeux de cet idéal, nous nous laissons doucement fasciner par lui. La suggestion de l'idée fixe est irrésistible, mais il est des idées fixes qui nous doivent leur fixité. C'est alors, comme on dit, de l'autosuggestion [1]. Ces idées-là sont pour le caractère les plus puissants agents de rénovation, et, pour la volonté, le plus sûr moyen d'agir sur elle-même. Dans le sens strict du mot, il n'y a même de caractère que celui auquel elles apportent un soutien et un principe d'unité.

Loi de réaction. — Toutes les lois que nous avons étudiées agissent dans le même sens et ne sont pour ainsi dire que les formes d'une loi unique d'après laquelle toutes nos manières d'être tendent à s'affirmer de plus en plus. Mais voici une loi contradictoire avec les précédentes, et qui vient singulièrement compliquer les caractères. Appelons-la la loi de réaction. Nous avons observé que l'habitude nous immobiliserait à jamais dans une attitude et nous ferait creuser toujours le même trou. Mais nous sommes des êtres capables d'ennui et cela nous sauve. De même le plaisir satisfait devient plus exigeant, mais seulement jusqu'au jour où la satiété arrive. De

1. Suggestion opérée sur soi-même par soi-même.

même, plus une passion est violente, et plus on peut dire que sa décadence est prochaine, comme si nous n'avions qu'une certaine ardeur à dépenser dans un sens donné, et qu'il faille en être économe pour faire feu qui dure. Ces passions-là seules ont des chances de devenir des éléments définitifs de notre caractère qui sont susceptibles de quelque modération. Et c'est pour cette raison peut-être que l'amour fait dans l'âme des traces moins profondes que l'avarice ou l'ambition.

A plus forte raison toute génération réagit-elle contre les préférences et les opinions de la génération précédente. Les fils n'aiment plus ce que les pères ont aimé. De là certaines vicissitudes et comme certaines ondulations dans la tradition, avec lesquelles, en éducation comme en politique, il faut savoir compter. L'art, la littérature, la religion elle-même tombent sous la même loi. En tout ordre, et toujours, il y a des classiques et des romantiques qui, pour leurs successeurs, deviennent classiques à leur tour. Et cet esprit sans cesse renaissant d'opposition est une des conditions de la vie et du progrès. *Oportet hæreses esse* [1]. — Beaucoup ne s'en prennent pas seulement au passé, mais à leur temps. Il leur suffit qu'on pense quelque chose autour d'eux pour qu'ils pensent le contraire. Ils semblent avoir des idées à eux. En fait, leur originalité est sans invention : ils se bornent à contredire. D'autres, qui valent mieux, cherchent à se rendre compte par eux-mêmes, et n'acceptent aucune idée sans l'avoir retournée, pesée et vérifiée. Les uns ne sont que des esprits contrariants, les autres sont des esprits critiques. Mais les uns et les autres obéissent à un parti pris qui serait difficile à concilier avec les instincts d'imitation et de docilité, si l'exception en tout ne confirmait la règle.

Avec eux l'éducation doit user d'une pédagogie spéciale, nous dirons laquelle. Mais justement, pour en établir les principes, il importerait de savoir à quoi rattacher les formes multiples de cet esprit de révolte, origine commune des plus grands bouleversements comme des moindres désobéissances. M. Marion déclare que le besoin de nouveauté est un fait et peut-être un

1. Il faut qu'il y ait des hérétiques.

fait irréductible. C'est cet état périodique d'agitation que Fourier avait appelé, par comparaison avec le vol vagabond des insectes, la papillonne. Il y aurait ainsi deux lois régissant tout individu comme toute société, une loi de conservation et une loi de changement, lois tout à la fois contradictoires et complémentaires, dont les conflits expliqueraient les anomalies du caractère et les surprises de l'histoire. — Nous avons déjà rencontré, au cours de nos analyses, cette impatience de la monotonie, et nous avons dit quelles concessions l'éducateur doit lui faire surtout dans le premier âge où elle se manifeste, sinon avec le plus de force, du moins avec le plus de fréquence.

Il y a loin cependant de cette mobilité de l'enfant, marque d'inconsistance et de faiblesse, à son instinctive rébellion contre tout ce qui supprime ou comprime sa propre initiative, signe d'une force qui prend conscience d'elle-même et s'essaye. Il faut en effet attribuer à ce besoin que ressent toute individualité de se prouver à elle-même qu'elle existe, bon nombre des réactions que nous avons signalées. C'est le même sentiment que Bain appelle l'émotion de la puissance, et auquel Dugald-Stewart [1] rapporte les premières joies morales de l'enfant. « Il y a dans le fils de l'homme, écrit aussi Rollin, un amour de l'indépendance qui se développe dès la mamelle, et qu'il faut bien savoir rompre et dompter sans le briser et le détruire. » Désobéir, secouer une habitude, contredire une opinion reçue, s'insurger enfin, de quelque manière que ce soit, sont donc surtout pour l'enfant des moyens d'affirmer sa personnalité, et il n'y a pas à douter que tel ne soit le mobile secret de beaucoup d'actions qui n'en semblent pas avoir.

L'éducateur fera donc bien d'en soupçonner de temps en temps la présence, et il prendra garde de le heurter de front. Car la résistance exaspère la résistance, et les seules influences indiscutées sont celles dont on ne se sent même pas la prise. Il arrive que défendre une chose soit un moyen sûr de la faire faire. C'est de la suggestion à rebours. Et l'éducateur qui, sachant cette disposition de l'enfant, n'en multiplie pas moins les défenses,

1. Voir la première partie de ce volume, Leçon XII.

se fait vraiment agent provocateur, et sollicite lui-même la désobéissance. A de pareilles natures promptes à la révolte il ferait mieux d'en épargner les occasions, il ferait mieux de laisser se satisfaire jusqu'à satiété leur goût d'indépendance. Un ordre exceptionnellement donné ne les trouverait peut-être plus alors sur la défensive, et aurait quelque chance d'être écouté. Que si, par l'autre méthode, on réussissait à les briser, on aurait à regretter d'avoir réussi. Car il faut se garder de croire que ceux qu'on appelle prématurément de mauvais sujets, pour donner plus de peine aux personnes qui veillent sur eux, ne puissent tourner que du côté du mal. Quelques éducateurs rêvent d'un enfant bien sage et toujours docile. Mais d'autres ont, contre leur propre intérêt, des préférences inavouées pour les natures où ils sentent de la résistance et du ressort. Non qu'il faille donner une prime à la désobéissance, et n'avoir pour une soumission trop facilement obtenue que du dédain. Mais il faut se dire que la désobéissance, qui demeure un mal, naît parfois d'une certaine ardeur de tempérament qui peut devenir un bien. Et alors on cherchera à cette ardeur un emploi, on proposera à ces petites personnalités pressées de s'affirmer des occasions innocentes de le faire, ou même fécondes. Qu'on se souvienne ici de la distinction faite par Stuart Mill entre deux types de caractères, le type passif et le type actif, et de sa prédilection marquée pour le second. On ira même, je le veux bien, jusqu'à s'inquiéter d'une docilité qui ressemblerait à de la passivité, et sans dire aux enfants : « Mais désobéissez donc un peu », on stimulera de quelque manière tout ce qu'ils peuvent avoir d'énergie. James Sully [1] exprime dans les termes suivants des idées analogues aux nôtres :

Les impulsions égoïstes peuvent être assez faibles pour qu'il soit besoin de recourir à leur égard à une excitation positive. Il y a des enfants insouciants, et pour ainsi dire en léthargie, qu'il est bon d'appeler à l'affirmation de leur personnalité. Dans ce cas, il peut être désirable d'éveiller chez ces enfants les sentiments d'orgueil, d'ambition, et même (dans des cas extrêmes) le sentiment antisocial de la rivalité, le plaisir de l'emporter sur les autres. Même quand il n'y a pas une défaillance naturelle de ces sentiments, l'affaire de

1. *Éléments de psychologie.*

l'éducateur n'est pas tant de les réprimer que de les diriger vers des objets plus élevés. Il cherche à les transformer en les raffinant. Aussi ses efforts tendront à faire passer l'enfant de la crainte du mal physique à la crainte du mal moral, de l'émulation pour les qualités du corps à l'émulation pour les qualités de l'esprit, de l'orgueil qu'inspire la possession des objets matériels à l'orgueil plus noble qu'excite la possession des biens intellectuels.

Conclusion. — Nous avons achevé l'étude des lois qui forment et déforment un caractère, sans pourtant avoir la prétention de les avoir toutes énumérées. Mais il nous vient un autre scrupule. Le fond du caractère n'échappe-t-il pas à l'action de ces lois, et n'en remuent-elles pas seulement la surface? On parle volontiers aujourd'hui des profondeurs du moi, et des dessous, physiologiques ou autres, de toute nature morale. Qu'il y ait des surprises dans le développement d'un caractère, et que nous ne les ayons pas expliquées toutes, c'est plus que possible, c'est certain. Mais il nous suffit, il suffit à l'éducateur que quelques-unes des lois selon lesquelles il évolue soient déterminées, afin que les effets en soient prévus et, selon les cas, provoqués ou arrêtés. Il y a dans toute nature humaine, du connu et de l'inconnu, peut-être faut-il dire du connaissable et de l'inconnaissable. Et il est bien évident que nous n'agissons, le sachant et le voulant, que sur ce qui est connu de nous. Mais qui donc a prétendu davantage? Quel est le maître qui a cru à la toute-puissance des maîtres? — Nous craindrions, bien plutôt que cette présomption, un excès de défiance. L'action qui ne croit point en elle-même n'est point féconde; mais c'est en étant persuadé qu'on peut beaucoup qu'on arrive à pouvoir quelque chose.

Mais on peut beaucoup en effet, si tout ce que nous avons dit est vrai. Il nous reste à montrer comment. En deux mots (que nous avons déjà prononcés), on commande à la nature morale, comme à la nature physique, en obéissant à ses lois. Plutôt que de médire du déterminisme, on crée un déterminisme à son profit. Mais le profit du maître est ici en même temps celui de l'élève, dont on tourne doucement la nature vers le bien.

N'allons pas trop vite cependant. Car deux méthodes morales

sont ici en présence, l'une que nous appellerons la méthode des actions lentes, l'autre qui est celle des coups de théâtre et des coups de force. La première ressort de toute cette étude, et nous l'avons déjà appliquée en détail, lorsque nous indiquions quel parti pouvait être tiré de telle ou telle loi. Nous avons à ajouter maintenant que les composés divers d'idées et de sentiments, qui constituent nos caractères, se défont comme ils se font, petit à petit. Malebranche, à qui nous avons emprunté la maxime qui exprime le mieux le pouvoir envahissant de l'habitude, a une seconde maxime, consolante celle-là : « On peut toujours agir contre l'habitude dominante. » Il en résulte qu'on peut créer de nouvelles habitudes qui corrigeront ou chasseront les premières. On peut donc toujours se reprendre en définitive, quoique la chose soit toujours difficile. Leibniz [1] nous enseigne pour le faire quelques moyens pratiques :

> François Borgia, général des jésuites, qui a été enfin canonisé, étant accoutumé à boire largement lorsqu'il était homme du grand monde, se réduisit peu à peu au petit pied lorsqu'il pensa à la retraite, en faisant tomber chaque jour une goutte de cire dans le bocal qu'il avait coutume de vider. A des sensibilités dangereuses on opposera quelques autres sensibilités innocentes, comme l'agriculture, le jardinage; on fuira l'oisiveté; on ramassera des curiosités de la nature et de l'art; on fera des expériences et des recherches; on s'engagera dans quelque occupation indispensable ou, si l'on n'en a pas, dans quelque conversation ou lecture utile ou agréable. En un mot, il faut profiter des bons mouvements, comme de la voix de Dieu qui nous appelle, pour prendre des résolutions efficaces.

Et les maîtres profiteront ainsi de ces bons mouvements des enfants pour leur faire faire un petit examen de conscience, et les lier par quelques-unes de ces promesses qui mettront leur honneur de la partie. Mais c'est Franklin qui a apporté à l'amendement de sa nature morale le plus de méthode et le plus d'art. Il avait dressé un tableau aux colonnes verticales pour les fautes, horizontales pour les vertus, et qui formait ainsi de petits carrés où il notait ses fautes, mesurant ses progrès à la blancheur du papier. Il serait possible d'apporter d'autres exemples d'une vertu moins minutieuse peut-être, mais qui n'en

1. *Nouveaux Essais sur l'entendement humain*, liv. III, chap. XXI

renforceraient pas moins cette thèse que la volonté n'agit sur le caractère que si elle s'aide de patience et procède avec méthode.

Mais Kant [1] enseigne que c'est tout d'un coup, et par une sorte d'explosion, qu'apparaît dans une âme disputée entre des influences multiples un caractère digne de ce nom. Les actes auparavant indécis et contradictoires trouvent enfin dans une règle longtemps ignorée ou méconnue une garantie de fermeté et d'unité. C'est dans le même sens que les moralistes chrétiens nous parlent de la conversion du pécheur qui n'a lieu que le jour où décidément et sans partage la crainte ou plutôt l'amour de Dieu se sont emparés de son âme.

Entre les deux doctrines morales que nous avons exposées il n'y a qu'un malentendu, et une simple définition de mots peut rétablir l'accord. Il existe en effet deux sens du mot caractère que nous avons déjà rencontrés [2]. S'il n'y a de caractère que lorsqu'il existe un principe directeur de toute la conduite, il n'y a pas à le nier, il y a un jour entre tous où ce principe apparaît et établit son empire. Encore est-il possible de préparer de loin cette ère nouvelle. Les révolutions elles-mêmes ne naissent pas de rien. Mais si on prend le mot caractère dans un sens moins élevé, et si l'on se contente de lui faire désigner l'ensemble plus ou moins ordonné de nos manières d'être morales, alors surtout il est vrai de dire que, comme tout dans la nature, il obéit à la loi de continuité, et que c'est par degrés que nous devenons ce que nous sommes. Or, s'il est bon que l'on sache qu'il ne faut jamais désespérer de personne ni de soi-même, il est plus prudent de ne jamais compter, ni pour soi ni pour autrui, sur ces efforts héroïques de la volonté, ni sur un avenir qui rompe brusquement avec le passé.

1. *Anthropologie*, deuxième partie, et *Religion dans les limites de la raison*, première partie.
2. Voir cette leçon, p. 354. Ce sont aussi, à peu de chose près, ces deux mêmes sens du mot caractère qu'Herbart distingue. Voir la fin de la leçon précédente.

LEÇON XIII

CULTURE DE LA SENSIBILITÉ.

SOMMAIRE

Du plaisir. — Le plaisir suit l'activité. La gaieté est un heureux symptôme. Les joies de l'effort.

Les limites du plaisir. — Limites de l'activité elle-même au double point de vue de l'intensité et de la durée. Que l'activité n'est pas limitée également dans tous les sens. Loi du rapport inverse de la sensation et de la perception.

De la douleur. — Qu'on ne peut la supprimer. Quel parti on peut tirer d'elle. Rapport de l'excitation et de la sensation.

De la peur. — Qu'il faut avoir peur de la peur. Remèdes contre la peur. Courage physique et courage moral.

De la colère. — Colères d'enfants. Comment on peut corriger de la colère. Dans quelle mesure on le doit. Qu'il y a de bonnes colères. De la colère dans l'éducation.

De l'éducation du cœur. — Qu'elle est nécessaire. Qu'elle ne suffit pas.

I. **Des inclinations égoïstes.** — Dans quelle mesure il faut les combattre. Quel parti on peut tirer d'elles. De l'émulation. Que le meilleur moyen de combattre l'égoïsme est de développer la sympathie.

II. **Des inclinations sympathiques.** — Rappel de quelques lois précédemment étudiées. De la vie de famille. Comment l'école peut développer les sentiments sympathiques. Bienfaits de la culture intellectuelle.

III. **Des inclinations supérieures.** — L'amour de la vérité, de la beauté. De l'admiration. Du sentiment moral. Du sentiment religieux.

Les développements que nous avons donnés à la précédente leçon simplifient pour celle-ci et pour la suivante notre tâche. Il faut pourtant que nous considérions à part la sensibilité et la volonté confondues dans le caractère, et tirions de la nature différente de ces deux facultés des conseils particuliers à chacune d'elles.

Du plaisir. — La sensibilité est, pour commencer, la faculté du plaisir et de la douleur. Or rien de plus fécond pour l'éducateur que l'analyse psychologique du plaisir et de ses causes. Elle nous apprend que le plaisir marque le passage d'une perfection moindre à une perfection plus grande, comme dit Spinoza, ou, comme disait avant lui Aristote, qu'il est l'accompagnement de l'acte.

C'est dans l'action que semblent consister le bien-être et le bonheur. Le plaisir n'est pas l'acte même, ni une qualité intrinsèque de l'acte, mais c'est un surcroît qui n'y manque jamais, c'est une perfection dernière qui s'y ajoute, comme à la jeunesse sa fleur. Chaque action a son plaisir propre, et l'effet du plaisir est d'augmenter l'intensité de l'action à laquelle il est lié [1].

Il faut donc détromper ceux qui attendent le plaisir du repos et non de l'action, si on ne veut laisser à l'expérience le soin de les détromper elle-même plus cruellement. On a souvent cité l'exemple de ces travailleurs ne trouvant dans une retraite, dont ils avaient longtemps escompté les jouissances, que l'ennui d'être oisifs et de se sentir inutiles. Les paresseux ou bien, comme il a été dit ailleurs, sont des débiles dont l'activité est vite à bout, ou bien sont des indisciplinés qui préfèrent au travail imposé un autre travail, quand ce ne serait que celui de leur imagination. Mais les gens d'imagination, pour ne rien faire de leurs dix doigts, ne sont point des inactifs.

Le plaisir que l'on trouve dans l'occupation de l'esprit, même sans but et sans intérêt, a fait inventer les passe-temps plus ou moins frivoles, les jeux, les divertissements qui plaisent à l'homme pour cette seule raison qu'ils lui donnent la conscience de vivre, de penser et d'agir. Ces passe-temps sont au travail ce que le luxe est au capital. De même que le luxe est l'emploi non reproductif d'un excès de richesse, de même les divertissements et les jeux sont l'emploi, sans profit pour l'individu, d'un excès des forces disponibles [1].

1. Trad. de M. Ravaisson, *Métaphysique d'Aristote*, I, 443.

Dans tous les plaisirs humains et dans le plus commun de tous, dans le plaisir de vivre, on retrouverait ainsi cet élément constitutif : le plaisir d'agir. Que de joies enfantines ainsi expliquées, la joie de voir, de toucher, de faire du bruit, la joie de s'agiter, ce qui est encore une façon d'agir! Quoi de plus maussade au contraire que l'enfant qui ne sait que faire de ses membres, comme on dit familièrement? Voulez-vous donc maintenir la belle humeur des enfants, à la maison ou à l'école? Ne les laissez jamais oisifs. Mais on peut être oisif devant une besogne à faire, quand elle ne sollicite pas vivement l'activité. Il y a une façon oisive d'agir, même de travailler, même de jouer, quand on ne se donne pas à ce qu'on fait. Et nous aurions là de quoi justifier une fois de plus l'emploi de cette méthode que nous avons appelée la méthode active. Quand on travaille vraiment, on jouit de son travail. N'opposez donc plus le plaisir à l'étude, et n'offrez pas l'un comme le salaire de l'autre; c'est de l'étude portant avec elle sa récompense que le plaisir doit naître. En d'autres termes, le plaisir n'est ni ne doit être un but, mais un résultat. Donc voici une idée morale de la plus haute importance, et à laquelle sa seule expérience, pour peu qu'on appelle son attention sur elle, suffit à élever l'enfant : le plaisir est donné à ceux qui ne le cherchent pas. As-tu remarqué, lui dira-t-on, ce que tu as éprouvé en trouvant la solution d'un problème difficile, en secourant un enfant pauvre? Sais-tu ce qu'éprouvent tes parents, quand ils peinent pour toi, tes maîtres quand ils réussissent à se faire écouter et comprendre? Eh bien, c'est là le plaisir. Tous les autres plaisirs ne sont que des imitations de celui-là.

Réciproquement, dirons-nous, la gaieté de l'enfant est un heureux symptôme. Elle nous prouve que sa nature ne subit aucune contrainte, qu'elle s'épanouit à l'aise, et cette gaieté née de l'activité en redouble, comme nous l'a enseigné Aristote, l'intensité. « Pour être vertueux, pour accomplir de grands

1. L. Dumont, *Théorie scientifique de la sensibilité*, p. 164.

desseins, dit Bain [1], il faut avoir le cœur léger, être gai. » Et il cite à ce propos un père apostolique :

« Le dixième commandement affirme que la tristesse est sœur du doute, de l'hésitation et de la colère; que c'est la pire de toutes les dispositions, et qu'elle afflige le Saint-Esprit. Elle doit donc être complètement bannie, et, en sa place, nous devons mettre la gaieté, qui est agréable à Dieu. Tout homme gai travaille bien, il a toujours de bonnes pensées, et il méprise la tristesse. Mais l'homme triste est toujours mauvais. »

Ajouterons-nous que le temps de son éducation ne doit pas laisser à l'enfant un souvenir morose, si l'on veut qu'une fois émancipé il ne se débarrasse pas au plus vite de tout ce qui lui vient d'elle, mais reste au contraire soumis à des influences qui seront associées dans son esprit à de douces images et à des souvenirs heureux?

Il n'est pas à craindre que l'on abuse de cette remarque pour solliciter par de mauvais moyens la gaieté de l'enfant, si l'on se souvient que cette gaieté elle-même doit naître de son activité normalement déployée. Au nom de cette psychologie, on pardonnera sans doute à la turbulence du premier âge, on donnera aux muscles et à la vie physique tout ce qu'ils sont en droit de réclamer, mais aussi on apprendra à l'enfant l'effort, condition de ses joies les plus hautes, puisqu'il est une manifestation plus intense de son activité.

Les limites du plaisir. — Hamilton reprend et commente l'analyse faite par Aristote du plaisir : « L'énergie la plus parfaite, dit-il, est en même temps la plus agréable [2]. » Mais qu'est-ce à dire, et que faut-il entendre par une *énergie parfaite*?

En considérant le pouvoir qui agit, son énergie est parfaite quand elle est *équivalente*, sans la dépasser, *à toute sa puissance d'agir*. Elle est imparfaite quand le pouvoir ne peut dépenser la somme de force qu'il tend à déployer; ou bien encore, lorsqu'il excède ses ressources naturelles. — Il faut tenir compte dans ces deux cas de l'*intensité* de l'action et de sa *durée*.

Il faut tenir compte de l'intensité de l'action : il faut aller jusqu'au bout des forces des élèves, mais ne pas les dépasser.

1. *L'Esprit et le Corps*, p. 204-205.
2. Trad. de M. E. Charles, *Lectures de philosophie*, I, 449.

Il ne faut pas vouloir forcer son talent ni celui des autres. Il y a deux espèces d'efforts, dirons-nous : autant l'un nous fortifie, autant l'autre nous épuise. — Il faut ensuite tenir compte de la durée de l'action. On se lasse des meilleures choses, et prolonger un exercice où l'enfant trouve du plaisir est le meilleur moyen de faire qu'il finisse par y trouver de l'ennui. Il faut s'arrêter à temps et, comme on dit qu'il faut sortir de table en gardant de l'appétit, il faut plutôt rester en deçà du désir de l'enfant que d'aller au delà, et que d'user en un jour un intérêt que chaque jour eût pu renouveler.

Nous avons à tirer des remarques d'Hamilton une autre conséquence. Notre énergie dont on nous enseigne qu'elle est limitée, l'est-elle également dans tous les sens? L'activité physique sans doute a des limites que la fatigue des organes lui assigne. De ce côté notre faculté de jouir ne va pas loin. Mais l'activité intellectuelle, mais l'activité morale, plus indépendantes du corps, peuvent se dépenser plus librement. Nous ne verrions même pas pourquoi elles auraient une fin, l'homme, comme l'a dit Pascal, étant produit pour l'infinité, si quelque chose de matériel ne se mêlait même aux travaux de la pensée, même aux manifestations de la charité, par où la pensée et la charité reçoivent elles-mêmes des limites. Quoi qu'il en soit, ces limites sont reculées, la carrière ici est vaste pour notre activité et les joies qui attendent celui qui dirige de ce côté sa vie iront croissant et sans jamais rencontrer le dégoût. Est-il impossible de faire comprendre cela même à des enfants, et de leur persuader que ceux qui leur parlent de joies austères ne les trompent point?

Nous avons dit que le plaisir était un excitant de l'activité; il faut ajouter : à moins qu'il ne soit tel qu'il suffise à l'absorber. Il est en effet une loi psychologique que l'on formule ainsi : la sensation et la perception sont en raison inverse. Et l'on cite les exemples suivants : une lumière trop vive éblouit, mais n'est point perçue dans sa cause; un son trop bruyant nous assourdit au point que nous ne pouvons en distinguer ni la nature ni la direction. En un autre sens, la passion nous empêche de voir clair et d'entendre raison. Il en est de même d'un plaisir trop intense. Il occupe l'âme tout entière. De moyen il devient fin, et voilà pourquoi encore nous ne devons

pas confondre le travail et le jeu, si nous ne voulons pas que le plaisir reste au premier plan de notre activité actuelle et même de notre souvenir. Cela n'arrivera jamais d'ailleurs, si le plaisir n'est cherché que dans l'épanouissement de l'activité enfantine, et n'est pas quelque chose d'ajouté et comme un condiment dont on risquerait de forcer la dose.

De la douleur. — Après le plaisir, et souvent avant lui, la douleur. — D'après ce qui précède, il semble que nous ne devions tendre qu'à l'éloigner de l'enfance, et à faire en sorte que son rôle dans l'éducation soit de n'en pas avoir. Et, de vrai, elle ramasse l'enfant sur lui-même, au lieu que la joie dilate son âme. Elle lui enseigne l'égoïsme. S'occuper de lui-même suffit en effet à celui qui souffre. Il est donc rapetissé, paralysé. Et de cette forme de la douleur, qu'on appelle l'ennui, il n'y a rien de mieux à dire. Elle est cause de la plupart des sottises que font les hommes et les enfants. Du moins, avec de bonnes méthodes et de bons maîtres, on pourra peut-être supprimer l'ennui dans l'éducation. Mais on ne pourra jamais supprimer la douleur. Il n'est pas d'ailleurs à désirer qu'on le puisse. Si on le pouvait, et si on le faisait, l'éducation ressemblerait trop peu à la vie et ne nous préparerait que des déceptions. Nous avons dit qu'il fallait que l'enfance nous laissât de douces impressions, mais non pas telles que nous passions notre vie d'homme à regretter notre vie d'enfant. Faire à l'enfant une vie de cette sorte, ce ne serait pas l'aimer pour lui-même, ce ne serait pas aimer en lui l'homme de demain. Une éducation trop molle est une éducation sans prévision, ce qui revient à dire que ce n'est pas une éducation.

Non seulement donc la douleur existe même pour les enfants, mais il ne faut pas se plaindre qu'elle existe. Allons plus loin et disons qu'une sensibilité plus subtile dénote une nature morale et intellectuelle d'un degré plus élevé. Les idiots ne souffrent pas, les sauvages souffrent moins que nous, et parmi nous, ceux qui sont plus cultivés souffrent plus que les autres. Les occasions de souffrances ont été multipliées pour eux en même temps que les points de contact avec les hommes et avec les choses, et chaque souffrance est en outre plus vivement ressentie. C'est donc plutôt un heureux symptôme qu'une faculté

de souffrir largement dotée. Mais il reste qu'on en tire un bon parti et qu'on l'empêche de réduire l'âme entière à l'impuissance.

Prise du bon côté, la souffrance devient pour l'enfant, comme pour l'homme, l'apprentissage de la sympathie, au lieu d'être celui de l'égoïsme. Il suffit pour cela qu'une comparaison soit établie entre ce que nous avons souffert et ce que nous voyons souffrir. Au lieu de nous diminuer, la souffrance, s'il est fait appel à notre résistance et à notre fierté, devient une mâle éducatrice, et crée en nous la personnalité, qui est la forme la plus élevée de la conscience et de la volonté. Aussi dit-on de certains enfants qu'ils ont été mûris par la souffrance. Ce ne sont plus des enfants aux yeux de ceux qui savent par quelle expérience ils ont passé, et comment ils s'y sont comportés. Enfin, comme nous ne sommes jamais sans avoir commis quelque faute, la souffrance (je ne sais en vertu de quel instinct ou de quelle association d'idées) a cet effet bienfaisant de nous sembler un rachat et de nous faire rentrer en paix avec nous-mêmes. Aussi de bonnes âmes, lorsque cette souffrance expiatoire ne vient pas d'elle-même, s'offrent-elles à nous la procurer. Et il faut croire qu'elles n'ont pas tout à fait tort, puisque celui qui a failli ne se sent à l'aise qu'une fois sa peine subie. Témoin cet élève anglais qui, une verge dans sa valise, courait dans toute l'Europe à la recherche de son maître, pour s'offrir à un châtiment auquel il avait frauduleusement échappé.

Nous voici amenés à parler des douleurs artificielles, et par suite aussi des plaisirs artificiels dans l'éducation, c'est-à-dire des peines et des récompenses. Mais ce sujet doit être traité ailleurs. Citons seulement ici une loi psychologique qui est bien du domaine de la sensibilité. En la dépouillant de son appareil technique et aussi de ce qu'elle a de contesté, cette loi nous enseigne que la sensation ne croît pas comme l'excitation, c'est-à-dire qu'il faut des moyens bien plus forts du double pour produire le double d'effet. Deux bougies, par exemple, n'éclairent pas deux fois plus qu'une bougie. Une punition physique doublée ne produit pas un effet double; deux retenues ne punissent pas deux fois plus qu'une retenue.

Si on prend pour mesure de l'efficacité des punitions non l'effet moral, tout de convention et d'opinion, qu'on réussit à en obtenir en les graduant, mais la quantité de douleur physique infligée, le fouet paraîtra bien vite insuffisant, car c'est par l'idée morale qu'on y attache qu'il produit chez nos voisins de si bons effets; il faudra scalper les élèves pour qu'ils se laissent émouvoir [1].

On pourrait dire la même chose des récompenses. On ne sait plus comment faire plaisir à un enfant gâté.

De la peur. — Voici maintenant deux manières d'être, qui peuvent passer pour primitives et irréductibles au même titre que le plaisir et la douleur, ce sont la peur et la colère. C'est traiter la peur superficiellement que de croire qu'elle est un effet de l'éducation. Elle a quelque chose de spontané, de physiologique. Le sang fuit des mains et des pieds et afflue aux centres nerveux, la respiration se précipite, on a la chair de poule, on tremble, la voix s'altère, les jambes flageolent. « C'est surtout chez les enfants que ces désordres sont le plus visibles et peuvent être le plus funestes : à la suite d'une émotion violente, c'est un cri aigu, des pleurs bruyants; d'autres fois, une suspension complète de la respiration, des arrêts spasmodiques, des syncopes, l'asphyxie [2]. » Même de grandes personnes meurent de peur. L'éducation, plutôt que d'avoir à guérir du mal de la peur, doit chercher à l'éviter le plus longtemps possible. Il est des peurs d'enfant dont il faut en effet renoncer à triompher par le raisonnement, ou par la menace, qui ne ferait qu'ajouter à une peur une autre peur. La seule chose à faire est de tenir les enfants loin de ces rencontres où ils apprennent à trembler, ce qui est un mal, et dont le souvenir trouble leur veille, quand il ne trouble pas leur sommeil, ce qui est un autre mal. Il faut avoir peur de la peur.

A plus forte raison, ne faut-il pas la faire naître. Effrayer les enfants par des histoires de diables et de brigands est un procédé barbare d'éducation. Il faut tout faire au contraire pour les rassurer. Car c'est l'habitude de la confiance qui devient du courage. On préviendra, par exemple, le saisissement que pro-

1. Espinas, *Revue de l'enseignement*, 15 décembre 1890.
2. Caro, *Revue bleue*, 16 octobre 1886.

duit sur certains enfants l'obscurité, non pas en les surprenant et en les brusquant, non pas en discutant avec eux sur des dangers imaginaires, ce qui ne sert qu'à en rendre la pensée présente, mais en témoignant devant eux la plus grande sécurité, en les amenant à toucher de la main ou du pied des objets que ce simple contact dépouillera de tout mystère, en les faisant enfin jouer la nuit, et aux jeux les plus gais. Rousseau a donné à ce sujet d'excellents conseils.

Sans doute, il vient un âge où ces petits moyens ne sont plus de mise, et où l'on doit à l'intelligence de l'enfant de s'adresser à elle. Mais on le fera avec d'autant plus de chances de succès que la peur ne sera pas chez lui une habitude prise. Alors on lui enseignera pratiquement, et dans des circonstances choisies ou provoquées, à déduire d'un péril tout ce qu'il a d'imaginaire. Cette analyse faite avec sang-froid ne les supprimera pas tous, mais tous seront diminués, et l'on peut dire qu'un péril mesuré est un péril à moitié vaincu. Pour achever la victoire, c'est la volonté qu'il faut mettre de la partie. Dans son énergie soigneusement entretenue est le remède par excellence contre la peur. Sans doute il y a dans le courage lui-même comme dans la peur quelque chose de physique. Mais le courage physique n'est pas tout le courage; il n'est pas même le vrai courage. Celui-là a dans un vif sentiment de notre dignité son origine et son soutien. C'est dire comment l'éducateur le fera naître et le fera grandir.

De la colère. — La colère est, comme la peur, une réaction de notre nature contre les personnes ou contre les événements qui la heurtent. Les colères d'enfant seraient amusantes par la futilité de leurs causes, si elles n'étaient dangereuses parfois pour l'enfant lui-même, et si elles n'étaient pour l'éducateur l'annonce de difficultés et de résistances. « J'ai vu, dit M. Bernard Perez, une petite capricieuse de onze mois se mettre dans une violente fureur, parce qu'elle n'avait pu réussir à saisir le nez de son grand-père [1]. » Et tous les parents auraient à citer des exemples de ce genre. Heureusement ces colères d'enfant n'ont qu'un temps. A mesure que l'enfant se

1. *La psychologie de l'enfant*, p. 79.

civilise, ses sentiments, et surtout leurs manifestations, deviennent plus paisibles. Il s'aperçoit que la colère ne sert à rien, ou nuit à ceux qui s'y livrent. Ne pas savoir se maîtriser est, à partir d'un certain âge, un signe de mauvaise éducation.

L'éducation est donc pour beaucoup dans cet adoucissement de notre humeur. Elle y concourt de mille manières. Mais elle peut aussi agir plus directement. Aussitôt après un accès de colère par exemple, on amènera l'enfant à s'examiner et à se juger. On en appellera de l'enfant colère à l'enfant raisonnable. On lui fera honte d'avoir perdu, ne fût-ce qu'un instant, la direction de sa pensée et de ses actes; et le souvenir de cette honte salutaire lui reviendra peut-être à temps pour empêcher qu'il ne l'encoure de nouveau. — Plus tard on lui démontrera que la colère contre les choses n'est que ridicule. Quant à la colère contre les personnes, elle implique des sentiments de jalousie et de vengeance auxquels on aura, autant que possible, substitué les différentes formes de la sympathie. On fera enfin goûter aux enfants la douceur de pardonner et de rendre le bien pour le mal.

Une trop grande bonté d'âme toutefois serait un signe de faiblesse et d'indifférence, à moins qu'elle ne soit celui d'une rare perfection. Et, comme on ne peut espérer cette perfection de tous, il ne faut pas souhaiter à tous de devenir incapables de colère. En d'autres termes, la colère est un mal dont on peut faire un bien. Il faut moins la supprimer que l'apprivoiser et la transformer en force morale.

L'irascibilité est tellement dans la nature de l'homme que Platon en avait fait un des trois attributs de l'âme, principe de toute virilité. Son disciple Aristote, sans confondre le courage avec la colère, a pourtant pensé que « le courage le plus naturel est celui que donne la colère, pourvu qu'il soit précédé d'un choix, d'une préférence, qui apprécie les motifs qui le déterminent. » Le doux Fénelon lui-même a écrit : « Les naturels vifs et sensibles sont capables de terribles égarements : les passions et les présomptions les entraînent; mais ils ont de grandes ressources, et reviennent souvent de loin. » A mon avis, un enfant de dix mois, qui ne pleure pas et qui ne crie pas au moins quatre ou cinq fois par jour, qui ne s'amuse pas et ne s'irrite pas, comme le sauvage et le jeune animal, pour une bagatelle, manque de sensibilité, d'intelligence, et manquera sans doute de caractère; je dirais de lui ce que Mme Pape-

Carpantier disait de l'enfant sage, qui ne remue pas en classe et qui ne joue pas dans le préau : « Enterrez-le, il est mort [1] ! »

C'est au contraire avec des colères d'enfant bien gouvernées que l'on fera les généreuses indignations de l'homme et

> ces haines vigoureuses
> Que doit donner le vice aux âmes vertueuses.

Après la colère des enfants, traitons de la colère des parents ou des maîtres. Il ne faut pas punir par colère, cela va sans dire. La colère fait perdre de l'autorité, du respect. Ici encore cependant on peut, en la contenant, tirer d'elle un bon parti. « Il ne suffirait pas au genre humain que le fauteuil du juge fût occupé par une machine à calculer, donnant une condamnation à cinq livres d'amende ou à un mois de prison toutes les fois que l'on mettrait certains faits dans l'appareil récepteur. Une expression de colère contenue est en soi une force : comme elle est à la fois régulière et modérée, elle devient l'image redoutée de la justice, et suffit souvent par sa seule vue à réprimer toute insubordination [2]. »

De l'éducation du cœur. — Il nous reste à parler des inclinations et de la culture qui leur convient. — Mais Kant a prononcé contre elles, au nom de la moralité, une sentence d'exclusion. Elles tiennent en nous, selon lui, à l'animalité; c'est en dehors d'elles, et par la raison seule que nous devons agir, si nous voulons bien agir. A la même époque, d'autres philosophes, Rousseau, Jacobi, faisaient au contraire du cœur et de ses inspirations la source dernière de toute vertu. Dans cette question de morale, une question de pédagogie est engagée. Selon la place qui sera faite au sentiment dans la morale, l'attitude de l'éducateur envers lui variera, la moralité étant toujours le but suprême. Disons donc qu'il ne nuit point, pour être un homme de bien, d'être en même temps un homme de cœur, si cela ne suffit pas. Cela ne suffit pas parce que le cœur est sujet à des emportements, à des égarements. Une règle est nécessaire. Mais une règle toute seule non plus ne suffirait point. Ce n'est

1. Bernard Perez, *L'Éducation dès le berceau*, p. 251-252.
2. Bain, *Science de l'éducation*, trad. française, p. 57.

pas être complètement vertueux que de l'être toujours par ordre et par effort. Il y faut en outre une inclination de notre âme entière, inclination que l'habitude peut donner, à défaut de la nature, et qui devient alors à la fois un mérite et une récompense.

Mais, pour des raisons opposées à celles de Kant, et précisément parce qu'ils attachent à ce qui vient du cœur un prix infini, d'autres voudraient que l'éducation en respectât la spontanéité. Qu'il y ait un apprentissage du cœur, cela les choque, et diminuerait à leurs yeux des qualités qui, pour avoir tout leur prestige, doivent ressembler à un don. Et il faut bien que cette façon de juger, si contraire à la règle qui proportionne le mérite à la peine, ait quelque fondement; car elle est assez générale. Il y a dans ce qui est naturel une aisance, une grâce qui font que certaines vertus, qui ne sont ni les plus méritoires, ni les plus respectables, nous attirent davantage. Peut-être faut-il ajouter qu'elles nous inspirent plus de sécurité, ne venant pas d'une liberté que son effort peut lasser. Mais pour voir s'épanouir à leur aise ces fleurs exquises d'une nature bien douée, privera-t-on de culture les natures qui en ont besoin et qui, laissées à elles-mêmes, resteraient stériles ou moins fécondes? Il y a dans ce respect scrupuleux de chaque individualité et de son originalité propre plus de dilettantisme encore que de respect. Nous essayerons donc d'agir sur la sensibilité des enfants, dussions-nous, pour quelques-uns, en diminuer le charme et la fraîcheur.

Hâtons-nous d'ajouter que cette action ne saurait être le tout de l'éducation. De combien d'enfants n'entendons-nous pas dire qu'il faut les « prendre par les sentiments »? Mais généralement cette affection qui les fait obéir, ils l'éprouvent pour une personne avec laquelle disparaîtra pour eux toute règle et toute sagesse. Il y a quelque volupté pour une mère à voir sa tendresse mieux réussir que toute discipline. Mais elle doit s'en défendre, et penser qu'un jour viendra où elle ne sera plus seule à séduire ce cœur d'enfant, si même elle est encore là pour le disputer. Puis il y aurait dans ce constant appel adressé à la sensibilité enfantine un double danger : ou la sensibilité de l'enfant serait émoussée, et il serait exposé à manifester, pour répondre à l'attente de ses parents ou de ses maîtres, des sentiments qu'il n'éprouverait plus vraiment; ou elle serait au contraire surexcitée, et il souffrirait toute sa vie d'une sorte d'acuité de toutes ses impressions. Ne reconnaît-on pas d'ailleurs à cette marque les hommes dont toute l'éducation a été dirigée par des femmes, si elles n'ont pris soin de n'écouter qu'à demi leur instinctive préférence pour ce moyen d'action si puissant et si doux qu'elles font naître de la seule crainte de leur déplaire? Mais si ceux qui doivent parler à la raison des enfants ne parlaient aussi qu'à leur cœur, tous seraient comme s'ils avaient été élevés par des femmes, avec cette différence que cette sentimentalité entre hommes sonnerait faux parfois et risquerait de faire des âmes fausses. — On voit donc que l'éducation de la sensibilité, telle que nous l'entendons, n'en sera pas du tout l'exaltation.

I. **Des inclinations égoïstes.** — Notre sensibilité et complexe et, parmi toutes nos tendances, beaucoup sont pour la moralité des alliées naturelles; mais il n'en est peut-être pas une qu'avec un peu d'art elle ne puisse tirer à elle. C'est à l'éducation à opérer cette sélection artificielle des tendances et à orienter vers le bien celles même qui semblent vouées à son contraire.

Les psychologues distinguent d'ordinaire trois groupes d'inclinations : les inclinations égoïstes, sympathiques, et supérieures. L'éducateur, est-on disposé à croire, ne peut avoir affaire avec le premier de ces groupes que pour le combattre et le réduire à la portion congrue. Encore faut-il prendre garde d'engendrer un état d'indifférence qui ne vaudrait pas mieux. Il faut conserver le sentiment vif de la souffrance et du bonheur, afin de craindre l'une et de désirer l'autre, au moins pour autrui. Trop de détachement ne laisserait plus en nous d'aliment pour la pitié. Puis jusqu'à quel point aurions-nous le droit de détacher les enfants de leur intérêt propre, de leur avenir même matériel? A ceux qui parlent au nom de Dieu d'oser sur certaines âmes de pareilles entreprises. L'État et les familles, dont les instituteurs tiennent leur mandat, attendent moins d'eux. Et, s'il ne se trouvait heureusement qu'un souci trop grand de l'intérêt est contraire à l'intérêt même, notre sollicitude paternelle irait jusqu'à désirer de voir nos fils égoïstes.

C'est se tromper d'ailleurs que de juger l'amour-propre mau-

vais en soi. Il est inférieur à coup sûr à la charité et, si de plus il en prend la place, il mérite alors tout le mal qu'on pense de lui. Mais il peut ne pas la prendre, et sa valeur morale dépend alors des sentiments et des actions où nous nous complaisons et l'entraînons avec nous. C'est ainsi que nous pouvons mettre notre amour-propre à faire de grandes choses, et qu'il est alors une énergie de plus pour le bien dont il serait téméraire de se priver. Il peut arriver de la même manière qu'on se dévoue par amour-propre. La Rochefoucauld a tort de ne voir dans tous nos sentiments que des métamorphoses de ce sentiment unique. Mais s'il a raison pour quelques cas, à nous éducateurs d'aider à ces heureuses métamorphoses et de faire des vertus avec ce que l'on considère comme le principe de tous les vices. Sans même se transformer, et en s'appliquant seulement à ce qu'il y a de plus élevé en nous, l'amour de nous-mêmes devient le souci de notre honneur, et s'appelle fierté, ou mieux encore dignité.

Mais c'est surtout quand il s'agit d'obtenir d'un enfant un effort pour apprendre qu'on a peine à se passer de lui. Il vaudrait mieux sans doute que l'attrait de l'étude fût par lui seul suffisant. Mais s'il ne l'est pas et que l'on n'ait le choix qu'entre exciter l'amour-propre ou user de violence! C'est une question fort discutée en pédagogie que celle de la part à faire à l'émulation. S'il s'agit de cette émulation qui ne va pas sans un grain de jalousie, s'il s'agit d'un apprentissage prématuré de la lutte pour la vie, disons-le nettement, le remède ici serait pire que le mal. Comme il est pourtant d'un maniement facile pour le maître, et comme cette facilité même crée la tentation d'en user! On fait naître une rivalité entre deux élèves, les éloges adressés à l'un enflamment l'autre, les classements qui suivent chaque composition sont une occasion fréquente de marquer les points de chacun dans cette lutte à laquelle on les a conviés. Mais aussi comme la franche camaraderie de deux paresseux est un spectacle plus honnête que l'acharnement de ces deux rivaux! Il est vrai que le plus souvent la loyauté enfantine triomphe des excitations malsaines de la concurrence; et c'est merveille que dans nos lycées où, jusqu'à ces derniers temps, on abusait de la comparaison des élèves entre eux par la composition hebdomadaire, la camaraderie en ait rarement souffert. On y trouvait le moyen d'être rivaux et de rester amis. Il n'y en a pas moins là un risque que le maître ne doit pas courir, et, plutôt que de provoquer cet esprit d'émulation, il mettra son art à en amortir les effets dans les occasions trop nombreuses que le simple rapprochement des efforts et des ambitions lui donnera d'apparaître. Mais s'il craindra de comparer les élèves entre eux, il comparera chaque élève à lui-même, à ce qu'il a été, à ce qu'il peut devenir, et trouvera par là encore prise sur son amour-propre. C'est d'ailleurs émulation aussi qu'il faut appeler cette excitation que produit sur nous la vue du but à atteindre, ou bien, même dans l'enseignement individuel, cet impérieux besoin d'une approbation que le maître mesure et fait attendre. Il est enfin un cas où Kant excuse l'emploi même de l'autre émulation, et nul n'a le droit de se montrer plus rigoureux que Kant : c'est « celui où l'on voudrait persuader à quelqu'un qu'une chose est praticable, comme, par exemple, quand j'exige d'un enfant une certaine tâche et que je lui montre que les autres ont pu la remplir [1]. »

Nous avons dit quel usage pouvait être fait de l'amour-propre contenu dans de justes limites; il resterait donc à montrer comment on le peut contenir. Mais nous savons déjà qu'on fortifie souvent un sentiment en s'en prenant directement à lui, et ici en particulier le plus sage n'est pas d'appeler l'attention des hommes sur leur intérêt pour leur demander de l'oublier, si on veut vraiment qu'ils l'oublient. Mais il faut appeler cette attention ailleurs. Il faut créer ou développer d'autres courants de sentiments qui, en emportant l'âme, la détourneront tout naturellement des sentiments contraires. C'est là un des effets de cette loi de compensation qui a tant d'applications dans l'ordre naturel et dans l'ordre moral, et qui ne doit jamais être perdue de vue par l'éducateur. « Afin de dépenser d'un côté, disaient Goethe et Geoffroy Saint-Hilaire, la nature est forcée d'économiser de l'autre [2]. » C'est donc en faisant l'éducation de la sympathie qu'on se trouvera par surcroît achever celle de

1. Kant, *Traité de pédagogie*, édit. Thamin, p. 110.
2. Bernard Perez, *L'Éducation dès le berceau*, p. 261.

l'amour-propre; car, pour l'amour-propre, c'est achever son éducation que de limiter son expansion.

II. **Des inclinations sympathiques.** — L'éducation des sentiments sympathiques est avant tout affaire de milieu.

Ils s'aiment entre eux, les enfants qui voient leur père et leur mère s'aimer. Dans un intérieur où règne la tendresse, ils en sont baignés et la respirent par tous les pores. Avant d'apprendre à parler, les enfants lisent *affection* dans les yeux du père et de la mère; cette affection, les enfants la transmettent à tout ce qui les entoure [1].

Nous retrouvons là une des lois étudiées dans la précédente leçon. Les remarques suivantes se rapporteront de même à l'une ou l'autre de ces lois, ce qui nous dispensera d'insister sur elles :

Les sentiments sympathiques s'entraînent les uns les autres, et l'éducation de l'un d'eux devient une éducation de l'affection et du désintéressement sous toutes leurs formes. Ce sont des exceptions morales que ces êtres qui réservent toute leur bonté pour un autre être, et le plus souvent c'est par une timidité de cœur qui leur vient d'une humiliation ou d'une souffrance. La plupart, quand ils ont commencé d'être bons pour quelqu'un, le deviennent pour tout le monde. — Non seulement on fait du bien aux personnes que l'on aime, mais (ne l'avons-nous pas déjà dit?) on en vient, par une heureuse réciprocité, à aimer celles à qui l'on a fait du bien. Un bienfait lie le bienfaiteur à l'obligé plus que celui-ci à celui-là. Et en général il en est de la charité comme de la foi, selon Pascal : il faut pratiquer pour la mériter. C'est donc en mettant les enfants à même d'être bienfaisants, ou simplement serviables, qu'on fera germer en eux les sentiments qui les porteront naturellement à continuer de l'être.

Et il ressort de tout ceci que la véritable école de la sympathie est la vie de famille. Là, la confusion absolue des intérêts, des souffrances, des joies, là, le partage non seulement des sentiments, mais de toutes choses, le spectacle du don quotidien d'eux-mêmes, de leur temps, de leur peine, que les parents font aux enfants, tout en un mot fait de la sympathie le vrai régime sous lequel on vit. Là aimer autrui non seulement autant

1. Champfleury, *Les enfants*, p. 138.

mais plus que soi-même est l'ordinaire, et les enfants ne peuvent plus douter d'un précepte que l'exemple a précédé. Ajoutez que, plus que partout, se trouve réalisée dans la famille une autre condition de la sympathie, qui est de penser la même chose. Si la communauté de pensées est à elle seule un lien entre les hommes, à quel point ne se trouvent pas liés les uns aux autres ceux qui depuis l'enfance ont vu les mêmes objets, entendu les mêmes paroles, aimé les mêmes êtres?

Et c'est par là que l'école pourra le mieux imiter la famille. Sans doute il y a dans toute vie commune un échange incessant de services, une complaisance mutuelle, il y a enfin la joie vraiment humaine de vivre ensemble, de se voir, de se revoir, qui font de l'école une grande famille; et après l'enfant qui n'a pas eu de famille, l'enfant qui aura le plus de mérite à ne pas devenir égoïste est celui qui a été élevé hors de nos écoles et de la chaude atmosphère de camaraderie que l'on y respire. Mais l'école est encore créatrice de sympathie pour le présent et pour l'avenir, sans s'en douter, et par ce seul fait qu'elle donne à des enfants assemblés autour d'un même maître des souvenirs communs, des idées communes, des croyances communes. Elle les fait semblables les uns aux autres, et par là les prépare à s'entendre et à s'aimer. Et l'éducation publique répand partout en ce sens des semences de fraternité.

Il lui suffirait presque d'ailleurs pour cela d'ouvrir l'esprit, comme c'est sa fonction. La culture intellectuelle, par ce côté-là du moins, est moralisatrice. Elle nous montre d'autres intérêts que les nôtres, d'autres souffrances que les nôtres. Elle fait à autrui une place plus large dans notre pensée et peut l'aider ainsi à en prendre une plus large dans notre cœur. Elle élève le point de vue d'où nous voyons les choses, et empêche que ce ne soit le point de vue du moi, de ses petites passions et de ses petits profits. Elle nous intéresse non seulement aux gens, mais aux choses, aux idées, et mérite par là d'être appelée libérale, car elle nous affranchit de nous-mêmes.

III. **Des inclinations supérieures.** — Pour répondre pleinement en effet à cette épithète traditionnelle, l'éducation ne doit pas seulement nous faire aimer d'autres réalités que nous, mais l'idéal sous toutes ses formes. Qui peut le plus

peut le moins, et il y a une certaine grandeur d'âme qui ne va pas sans bonté. « Car c'est le propre de ceux dont l'âme est grande, dit Descartes, d'être peu sensibles à leurs propres maux et beaucoup à ceux des autres [1]. » On élèvera donc l'âme à ces hauteurs; on développera en elle, et cette fois sans craindre d'excès d'aucun genre, les inclinations dites supérieures.

On lui fera aimer la vérité. Pour cela on commencera par lui faire détester le mensonge. Nous ne l'exposerons donc jamais à mentir. « Il faut, dit Miss Edgeworth, prendre son parti d'un verre cassé, plutôt que de mettre à l'épreuve la sincérité de l'enfant [2]. » — Mais la sincérité n'est que la forme négative du culte qui est dû à la vérité. Nous nous efforcerons, même dans nos modestes écoles, de donner le goût du vrai, c'est-à-dire d'inspirer pour les lois de la science un sentiment plus pur que celui qui procède de l'utilité qu'on en tire.

Nous donnerons aussi le goût du beau, nous l'avons dit et redit. Mais la beauté dont la contemplation achève la culture de notre imagination, exerce aussi sur le cœur qu'elle émeut la plus douce des influences; et c'est pourquoi la préoccupation de la place qui devrait lui être faite dans toute éducation véritable revient ici sous notre plume. Un moraliste contemporain a parlé en termes charmants, quoique trop discrets à notre avis, de la puissance éducatrice de la poésie :

Sans doute il est un âge où l'on peut se passer de poésie, où un esprit formé, la gravité des devoirs, les soucis de la vie, nous permettent et nous obligent à ne penser qu'à la réalité; mais dans la première jeunesse on n'est pas impunément privé de cette distraction élégante et de ce grave plaisir. En ces années aussi périlleuses que charmantes où on n'est plus enfant, où on n'est pas homme encore, où souvent on se trouve en peine d'employer les beaux loisirs qui nous sont accordés entre les devoirs accomplis de l'écolier et les occupations non commencées de l'homme, la poésie peut devenir une éducatrice du cœur et de l'esprit d'autant plus sûre qu'elle est volontairement acceptée, et que toute âme capable de la comprendre est toujours prête à courir au-devant d'elle. A une imagination avide elle offre un aliment, à de vagues amours une idole, à un cœur sans emploi un objet d'adoration. Elle fixe sur elle-même, sur ses innocentes beautés, ces enthousiasmes faciles, errants, en quête d'émotions, et qui, ne sachant où se prendre, s'affolent souvent de moins dignes objets..... La poésie est à la fois l'exercice, la joie et la sauvegarde de la jeunesse [1].

1. D'après Ravaisson, *Revue bleue*, 23 avril 1887.
2. *Éducation pratique*, ch. VIII.

Et tous les arts que, d'une façon ou d'une autre, on fera pénétrer à l'école y exerceront des bienfaits de même ordre. Ils appelleront à eux les émotions de l'enfant et, par là, hausseront pour toujours son âme d'un degré. On a dit que l'âme devenait belle en admirant ce qui est beau. De tous nos sentiments, l'admiration est donc le plus fécond pour l'esprit où elle pénètre. Ce n'est pas assez la louer; car dans l'oubli absolu de soi-même qu'elle suppose il y a presque une vertu. Aussi savoir faire admirer est-il pour un maître le plus grand des dons. Il faut pour cela qu'il garde lui-même la fraîcheur de son admiration et que chaque année la renouvelle sans l'user. Mais un maître n'est maître qu'à condition, en effet, d'être capable de se répéter sans tourner à la machine. Si le métier supprimait en lui toute spontanéité d'émotion, ce n'est pas l'enseignement esthétique seul qui en souffrirait.

L'admiration, et c'est pourquoi il faut dire encore qu'il y a en elle quelque chose de moral, va aux nobles actions comme aux belles œuvres de la nature et de l'homme. Elle est un de ces sentiments dont la plus farouche vertu ne doit pas rejeter le secours. Car ce qu'on admire, on est près de l'imiter. Mais ne dût-on jamais aller jusqu'au bout de cette velléité, il resterait d'elle quelque générosité dans l'âme. Les amis de la vertu ne sont pas toujours des gens vertueux. Mais ce sont plus rarement encore de malhonnêtes gens. Et voilà pourquoi nous nous efforcerons de mettre le cœur de l'enfant du côté de son devoir et de lui faire aimer le bien. Ce qui ne signifie pas du tout que pour rendre la vertu aimable nous userons de subterfuges indignes d'elle. Car il nous a été enseigné [2] qu'elle exerce un attrait d'autant plus puissant sur l'enfant qu'on la lui montre plus pure.

Il nous reste à parler du sentiment le plus haut que connaisse le cœur humain, le sentiment religieux. Lorsqu'il possède une

1. Martha, *La délicatesse dans l'art*, p. 205-206.
2. Voir page 318.

âme, il mêle à tous les autres sentiments quelque chose de lui-même. On n'aime plus les hommes, on n'aime plus la beauté ni la vérité elles-mêmes de la même manière. Mais hâtons-nous d'ajouter qu'il entre dans bien des âmes sans les posséder ainsi tout entières. Il n'en a pas moins été, dans l'instant où elles l'ont éprouvé, l'offrande la plus complète qu'elles puissent faire d'elles-mêmes, et non seulement la défaite mais l'humiliation à tout jamais de leur égoïsme. Outre sa valeur propre en effet, le sentiment religieux est pour nos autres sentiments un régulateur, et nous porte à une hauteur d'où la place de chacun d'eux nous apparaît mieux. C'est du sentiment religieux que nous parlons et non de l'adhésion à tel ou tel ensemble de dogmes. L'un d'ailleurs peut aller sans l'autre. Il en est qui croient sans amour, et peut-être en est-il au contraire qui ont plus d'amour que de foi. Quoi qu'il en soit, l'instituteur ne va au delà ni de son droit, ni même de son devoir, en éveillant chez les enfants une piété à laquelle d'autres, une mère, un prêtre, ajouteront une foi plus précise, mais sans laquelle cette foi elle-même n'aurait pas tout son prix. Et il l'éveillera en leur représentant le monde comme une œuvre d'amour, et Dieu lui-même comme un Dieu de miséricorde et de bonté. — Puis il fera à part lui cette réflexion que les hommes n'ont encore rien trouvé de mieux pour s'expliquer les choses que cette explication qu'ils donnent aux enfants.

LEÇON XIV

ÉDUCATION DE LA VOLONTÉ.

SOMMAIRE

Définition de la volonté. — Volonté et caractère.
L'éducation physique et la volonté. — L'habitude de l'action. Les jeux.
L'intelligence et la volonté. — Instruction et éducation. De l'attention. Des motifs. Des proverbes. De l'enseignement moral.
La sensibilité et la volonté. — Des sensibilités vives. De l'amour-propre. Lutte de la volonté contre les penchants, contre la douleur.
Obéissance et liberté. — De l'obéissance comme discipline. Faire la part de l'obéissance et la part de la liberté. Remplacer l'obéissance aux hommes par l'obéissance à une loi. Éducation publique et éducation privée.
Éducation directe de la volonté. — De la délibération. De l'examen de conscience. De quelques bonnes habitudes à donner. Du sentiment de la responsabilité chez l'enfant.
Devoir et volonté. — De l'obligation. De Dieu.

Définition de la volonté. — Un contemporain écrit ce qui suit :

Nous appelons « indépendance » l'habitude de se déterminer à l'action de *soi-même*, c'est-à-dire sans subir de contrainte extérieure; et, si la contrainte vient de la nature ou de la loi, en faisant sienne, par une adhésion intérieure, la prescription qui s'adresse à la volonté. Car il entre souvent plus d'indépendance dans la résignation et l'obéissance que dans la révolte et la protestation. Ne pas

être asservi à autrui est le premier degré de l'indépendance. Le second est de ne pas être asservi à soi-même. Il ne suffit pas en effet, pour être libre, de n'obéir qu'à soi-même; il faut encore n'obéir qu'à ce qu'il y a de meilleur en soi; c'est-à-dire se déterminer habituellement d'après les motifs de l'ordre le plus élevé. On n'est point indépendant pour n'avoir pas de maître; un Tibère n'est pas indépendant. On n'est pas davantage indépendant parce qu'on agit bien, sans savoir et vouloir ce qu'on fait; une machine qui fabrique des choses utiles, un terre-neuve qui rapporte un noyé, et même un homme qui se dévoue malgré lui, et par nécessité, ne sont pas des êtres indépendants; ce ne sont que des forces bienfaisantes. — L'homme libre est celui qui a l'habitude de faire de lui-même ce qu'il sait être le mieux [1].

Nous acceptons pleinement cette définition de l'indépendance et de la liberté. Et c'est dans un sens très voisin qu'il nous faut entendre en pédagogie le mot de volonté. Nous sommes amenés du même coup à rapprocher la volonté du caractère. L'un et l'autre mot s'emploient en effet de deux façons : tous ont un caractère et une volonté quelconques; mais tous n'ont pas *du* caractère et *de la* volonté. On ne peut guère avoir du caractère sans avoir en même temps de la volonté. Il pourrait se faire toutefois que cette volonté se manifestât presque exclusivement dans la résistance, le caractère consistant surtout en certains principes qui ne se laissent pas violer. En revanche, l'énergie du vouloir semble pouvoir procéder d'autres causes que de ces principes, si bien qu'on aurait de la volonté alors même qu'on manquerait de caractère. L'ardeur du tempérament, la violence d'une passion donnent ainsi l'illusion d'une volonté forte. Mais ce n'est pas une volonté vraiment forte que celle dont la force vient d'ailleurs, nous enseignait-on tout à l'heure. Quoi qu'il en soit, c'est à faire passer la volonté de chacun du sens banal au sens élevé, où elle mérite d'être appelée *de la* volonté, que consiste l'éducation de cette faculté.

L'éducation physique et la volonté. — Disons-le pour commencer, quoique nous l'ayons déjà dit ailleurs [2], l'éducation physique est déjà un mode de l'éducation de la volonté. Elle donne de la force et, quoique la force morale ne soit pas

1. Maneuvrier, *L'Éducation de la bourgeoisie...*, p. 294-295.
2. Voir p. 203.

la même chose que la force physique, celle-ci ne nuit pas à celle-là. Et surtout dans l'enfance, où les discussions dégénèrent en batailles, elle peut aider à avoir le courage de son opinion. Mais ce qui vaut mieux, elle donne l'audace, le sang-froid, la résistance à la fatigue, de laquelle on ne saurait dire si c'est une qualité plutôt physique ou plutôt morale. Elle préserve l'âme des excès de l'esprit critique et des mièvreries de la sensibilité. L'habituant à agir, elle l'habitue à conclure. Ne démontrerait-on pas par là que l'éducation physique sert au jugement lui-même? Ce ne serait pas la première fois que nous serions témoins de ces contre-coups lointains, et que nous constaterions cette solidarité de toutes les parties de notre être et de notre éducation. L'habitude d'agir est saine enfin puisque agir est dans notre nature. Nous savons même déjà qu'elle répand en nous une bonne humeur qui, par une heureuse réciprocité, crée à son tour de la vaillance et de l'entrain.

Les jeux de l'enfant sont pour cette raison, et pour d'autres encore, d'excellents moyens d'éducation. Un chroniqueur contemporain dit quelque part que s'il avait à faire un livre de pédagogie, il accorderait une grande place au chapitre des jeux. En quoi il ne ferait rien d'extraodinaire, et que nous ne fassions point. Il nous faut en effet parler des jeux à propos de tout. La meilleure éducation physique est celle des jeux. C'est par les jeux que l'éducation intellectuelle commence, et qu'en partie elle continue, car le jeu est l'art de l'enfant, et l'exercice préféré de sa faculté d'invention. Au jeu encore, les caractères se forment et se dévoilent tout à la fois. Mais c'est peut-être pour l'éducation de la volonté que les jeux sont du plus grand secours. A l'âge de l'obéissance, ils sont ce qui est abandonné à la liberté pour son premier apprentissage. Aussi l'intervention des parents et des maîtres dans les jeux doit-elle toujours être discrète, et ne jamais changer en exercices commandés et réglés les libres jeux de l'enfant. A l'enfant de trouver par lui-même de quoi s'occuper et s'intéresser. Si on vient quelquefois à son secours, qu'en aucun cas il ne puisse regarder ce secours comme un droit et attendre de nous l'impulsion. Il ne faut pas qu'on l'amuse, mais qu'il s'amuse. Alors au jeu se dessine et s'affirme sa petite personnalité. Ses aptitudes, ses préférences, sa carrière parfois s'y déci-

deront. On y verra aussi celui qui a de l'initiative, de quelque façon qu'il l'exerce, et en l'exerçant il se trouvera la développer. Ajoutez que les jeux établissent le plus souvent une association et comme une collaboration entre plusieurs enfants, que les volontés y apprennent à recevoir une règle qu'elles-mêmes ont faite ou qui ne vaut que par leur consentement. Mais ajoutez aussi que certains jeux semblent faits pour exciter l'esprit de rivalité, et la passion d'imposer sa volonté aux autres. Le romancier anglais Thackeray [1] se plaint que toute l'éducation de la jeunesse de son pays soit dirigée en ce sens. On développe ainsi la morgue et la brutalité, ce qui est une façon peut-être de faire l'éducation de la volonté, mais non la bonne.

L'intelligence et la volonté. — La culture intellectuelle apporte ici le correctif nécessaire. Elle aussi se trouve être indirectement une culture de la volonté. On a même souvent exagéré son action et on a cru plus que de raison aux bienfaits moraux de l'instruction. Un poète [2] a dit :

L'ouvrier qui sait lire est un homme sauvé,

et Macaulay répétait qu'ouvrir des écoles c'était fermer des prisons. Ce sont là de généreuses erreurs, mais ce sont des erreurs. L'instruction n'est pas l'éducation ou du moins n'en est qu'une petite partie. Il y a cependant des habitudes d'esprit que l'étude doit donner, et dont on ne peut dire où s'arrête en nous la bienfaisante influence : c'est l'habitude du travail, et de la régularité dans le travail; c'est l'habitude de l'effort pour apprendre et pour comprendre; c'est l'habitude du doute méthodique qui devient celle d'une juste défiance de soi avant d'agir et d'un libre examen des motifs. « Se rendre bien compte de ce qu'on sait habitue à peser et à régler sa conduite; ne pas se contenter de connaissances imparfaites mène naturellement à juger sévèrement ses actions [3]. »

L'attention enfin, que l'analyse psychologique reconnaîtrait à l'origine de toutes ces habitudes, est l'acte commun de l'intelligence et de la volonté, et tout ce que nous avons dit du

1. *Foire aux vanités*, trad. française, II, p. 287.
2. M. Manuel.
3. Cochin, *Pestalozzi*.

rôle qu'elle joue dans l'éducation serait à redire ici [1]. Les psychologues enseignent que l'acte volontaire, outre qu'il met en jeu la volonté, appelle à une sorte de collaboration toutes nos facultés. Voilà pourquoi nous retrouvons à propos de lui tant de vérités déjà aperçues. Nous en retrouverons encore.

C'est par la voie de l'intelligence qu'arrivent en effet les motifs. Or toute idée est un motif possible. Ce serait donc le cas de rappeler que les idées ne sont pas inoffensives, mais que, d'autre part, l'ouverture de l'esprit est par elle-même un élément de moralité et une condition de la liberté. Car ce n'est pas une volonté libre qu'une volonté rivée par notre ignorance à deux ou trois idées, et ce n'est pas choisir que de choisir sans avoir pu comparer. Instruire est donc bien, en un sens, affranchir.

Mais l'intelligence ne nous donne pas seulement des idées, elle nous les donne associées dans un certain ordre, et ces associations d'idées deviennent dans la pratique des associations d'intentions. Il s'établit aussi en nous une hiérarchie des motifs qui dépend de la façon dont nous nous représentons les gens et la vie. Est-ce que la croyance scientifique à la concurrence vitale n'a pas été pour beaucoup, par exemple, le principe ou l'excuse d'un égoïsme sans pudeur? Pour vouloir le bien, il faut donc commencer par y croire. Encore y a-t-il bien des façons d'y croire, jusqu'à celle qui consiste à le mettre au-dessus de tout. Ce sont ces légitimes suprématies d'idées et comme ces utiles obsessions que l'éducation doit créer. — Les proverbes par ce qu'ils ont d'indiscuté et d'inflexible dans la forme, peuvent y servir. On ne fait point d'eux tout l'usage qu'on pourrait en faire. Car bien choisis et fortement enracinés, ils deviennent comme des points de repère ou comme d'heureux obstacles qu'une volonté, même fortement attirée au delà, n'ose franchir.

Entre tous les enseignements enfin, l'enseignement moral qui mettra en nous les idées de liberté et de volonté y mettra en même temps une tendance à les réaliser. Nous voudrons vouloir, et notre liberté s'emploiera à s'affirmer et à se manifester.

1. Voir p. 259-261.

La sensibilité et la volonté. — Les rapports de la sensibilité et de la volonté nous fourniront encore mainte occasion de nous répéter. Une sensibilité vive est la promesse d'une volonté forte, tandis que celui qui désire mollement voudra mollement. Il faut donc être capable de passion, d'une passion contenue et à laquelle on commande, mais où en même temps on puise de la force. Sans doute une volonté rigide tendra à s'affranchir de ce secours, et en viendra, chez un stoïcien, par exemple, à se suffire à elle-même. Mais le risque est de confondre avec cette indépendance voulue et conquise relativement à tout ce qui émeut le commun des hommes, une naturelle et peu méritoire indifférence. Puis il y a un âge pour la vertu que les anciens appelaient modération qu'il ne faut pas devancer. Ce qui serait chez l'homme une marque de force n'est chez l'enfant que la marque du contraire. Rien n'est donc à craindre comme une sensibilité trop tôt assagie. « La faiblesse, dit La Rochefoucauld, est le seul défaut qu'on ne saurait corriger. »

Parmi nos sentiments, il en est qui s'attachent à la volonté elle-même et qui nous aident à vouloir, quoi que nous voulions d'ailleurs. C'est une forme élevée de l'amour de soi que celle qui nous fait nous éprendre de notre volonté et veiller sur son indépendance. Si elle peut quelquefois dégénérer en une insupportable présomption, elle peut aussi se confondre avec le respect même de la personne morale qui est en nous. Cet amour-propre mêlé à tous nos actes sera ce que le feront ses actes eux-mêmes, et vaudra ce que nous vaudrons. Mais accompagnant partout notre volonté, il l'affermit dans tous les emplois qu'elle fait d'elle-même. C'est donc fortifier notre volonté que de le développer en nous.

Notre volonté reçoit de notre sensibilité un autre secours, quoique moins direct. Elle s'aiguise en luttant contre elle. Qui n'a pas eu à soutenir de ces luttes ne sait pas ce dont il est capable. On dit que la paix amollit. Et de même cette paix de l'âme qui consisterait à ne désirer peut-être que ce qu'on est en droit d'obtenir, mais surtout à obtenir tout ce que l'on désire. Et c'est pourquoi les moralistes et les théologiens nous recommandent de nous priver même des choses raisonnables, afin que, le cas échéant, nous soyons capables de nous priver

de celles qui le seraient moins. C'est comme une gymnastique pour la volonté que l'absence de tout exercice eût alanguie. Mais il en est qui ne sont pas forcés d'imaginer des occasions de se refuser quelque chose. A ceux-là il faudra apprendre à le faire sans révolte, et à y trouver même une âpre satisfaction de la volonté. Et leur volonté ainsi sollicitée sortira plus vaillante de chacune de ces rencontres, et de mieux en mieux préparée pour de plus rudes assauts.

Elle s'exercera de même contre la douleur. Et cela est tellement vrai qu'ici encore on a proposé de faire souffrir l'enfant exprès pour lui apprendre à résister à la souffrance. C'est Locke qui donne ce barbare conseil [1]. Il faut être bien sûr de soi et de l'effet qu'on produira pour user de pareils moyens. Pour nous, nous nous contenterons d'utiliser les douleurs données, sans en créer de supplémentaires et d'artificielles. Les occasions ne manquent pas, même dans l'enfance. Nous apprendrons donc à l'enfant à se raidir plutôt que de se lamenter et à trouver dans la conscience de cet effort un adoucissement à sa souffrance. Le XVII[e] siècle avait un beau mot pour désigner cet art de souffrir, qui est aussi une vertu, il l'appelait le support. Le fait est qu'il faut autant de volonté pour souffrir d'une certaine façon que pour agir, et réciproquement la volonté s'aguerrit autant dans la résistance que dans l'action.

Obéissance et liberté. — Jusqu'ici il n'a été question que d'une éducation indirecte de la volonté. Une éducation directe est-elle possible?

> Est-il accordé aux instituteurs d'augmenter chez un enfant l'énergie morale? Je l'ignore; mais il me paraît certain qu'il leur est extrêmement aisé de la diminuer; c'est peut-être à cet égard que nous commettons le plus de fautes; un des objets essentiels est un des plus négligés. Malheureusement l'éducation presque entière tend à ébranler la fermeté; elle n'est le plus souvent, à vrai dire, qu'un système de moyens pour affaiblir la volonté [2].

Mme Necker de Saussure nous aidera elle-même, comme on va le voir, à résoudre le problème qu'elle pose. — Commen-

1. Section 14.
2. Mme Necker de Saussure, *Éducation progressive*, I, 4.

çons par dire qu'il s'en faut de beaucoup que le régime de l'obéissance soit mortel pour la volonté. Le pire régime pour elle au contraire est l'absence de toute contrainte et l'incessante mobilité de caprices toujours satisfaits. L'obéissance protège l'enfant contre lui-même, et sa volonté contre l'abus qu'il ferait d'elle. Ajoutons qu'elle crée en lui des conflits et lui donne l'occasion de vaincre des répugnances ou des appétits. Si bien qu'obéir aux ordres d'autrui l'exerce à obéir à ceux de sa raison. Obéir enfin, en nous faisant sentir le poids d'une volonté étrangère donne plus de saveur et en même temps plus de sérieux à l'usage que nous ferons de notre volonté à nous. C'est une raison de ce genre qui a fait dire que la meilleure école du commandement est l'obéissance. L'obéissance de nos jeunes officiers à leurs chefs, par exemple, n'a jamais paralysé en eux l'énergie, ni ne les a rendus incapables de commander, lorsqu'est venu leur tour.

Toutefois l'obéissance n'est pour notre volonté un fortifiant qu'à condition de ne la supprimer point. Il peut en effet arriver que, par un excès de docilité, nous laissions la volonté d'autrui se substituer en tout à la nôtre, et l'éducation qui nous y inviterait aurait dépassé le but. Il faut donc doser l'obéissance. Elle ne vaut d'ailleurs que par l'effort qu'elle coûte; de telle sorte que l'obéissance donne plus de prix à la liberté, et la liberté plus de prix à l'obéissance. D'où Mme Necker de Saussure conclut : « Il importe de faire suivre à l'élève deux régimes en apparence opposés : l'un d'assujettissement, pour l'accoutumer à réprimer ses désirs capricieux; l'autre de liberté, afin qu'il se forme en lui une volonté indépendante... En l'accoutumant à se déterminer lui-même dans les cas permis, il acquiert de la décision, et sa volonté, qui n'est plus passive, gagne insensiblement de la vigueur [1]. »

Non seulement il faut faire la part de la volonté de l'enfant, et le laisser se diriger lui-même pour beaucoup de ses actions; mais alors même qu'il obéit, il doit sentir d'assez bonne heure que le principe des ordres qui lui sont donnés est au-dessus de ceux-là même qui les lui donnent. « L'obéissance à la loi,

1. Mme Necker de Saussure, *Education progressive*, I, 4.

dit un auteur cité par Mme Necker, soumet la volonté sans l'affaiblir, tandis que l'obéissance aux hommes la blesse et l'énerve. »

Et nous tenons là deux des raisons pour lesquelles, entre autres, l'éducation publique l'emporte sur l'éducation privée. La comparaison impartiale de ces deux systèmes serait longue à faire, et nous arriverions sans doute à cette conclusion qu'il ne faut sacrifier, si l'on peut, ni l'un ni l'autre. Mais, pour la culture de la volonté qui nous intéresse ici, l'éducation publique a cet avantage, qui à d'autres points de vue n'en serait peut-être pas un, d'être moins attentive, partant moins tracassière, et de laisser déjà sentir à l'enfant, dût-il commencer par en souffrir, qu'en définitive c'est de lui qu'il dépend. Puis, dans l'atmosphère d'obéissance où tout de même elle le fait vivre, il s'aperçoit vite que ceux-là même qui commandent obéissent, et qu'au-dessus de ses maîtres il y a une règle dont ils ne sont que les représentants. Sa soumission prend dès lors un caractère plus élevé. Une discipline impersonnelle, et qui ne pénètre pas dans ce qu'elle a décidé une fois pour toutes de laisser en dehors d'elle, voilà la discipline de l'éducation publique, plus propre, croyons-nous (quoique ces lois morales souffrent bon nombre d'exceptions), à former un caractère que l'action continue et lassante de l'éducateur le mieux intentionné [1].

Éducation directe de la volonté. — Il ne suffit pourtant pas de laisser à l'enfant des occasions de se gouverner lui-même, il faut l'inviter à le faire pour de bon. Rien en effet ne lui est moins naturel. L'enfant est volontaire; mais rien de plus différent de la volonté véritable que les fantaisies successives et contradictoires dont il nous donne le spectacle. Il faut justement lui enseigner à faire cette différence. Lorsqu'il a quelque résolu-

1. Rapprocher de ce que nous venons de dire le passage suivant de Mme Necker de Saussure : « Dans la famille l'élève échappe difficilement à la mollesse. Dans un paisible ménage, il n'y a aucune énergie à déployer. Tous les faibles sont protégés, nul n'a besoin de se défendre lui-même ou de défendre d'autres que lui : conditions fort heureuses sans doute, mais où la force d'âme ne s'acquiert pas. Au collège, il n'en est pas ainsi : le jeune homme apprend à connaître ses droits comme ceux des autres; il s'accoutume à résister aux sollicitations comme aux menaces, quand il croit avoir l'équité pour lui. Il acquiert l'esprit de conduite, l'art de se mettre en équilibre avec ses pareils, de connaître jusqu'à quel point il faut leur imposer par sa fermeté, ou s'en faire aimer par sa complaisance. » (*Éducation progressive*, VIII, 3.)

tion à prendre, il faut lui en faire apercevoir la portée, lui en faire peser les conséquences. Il n'y a pas d'acte libre, nous disent les psychologues, qu'une délibération, si courte soit-elle, n'ait précédé. Il faudra donc que l'enfant délibère, qu'il laisse un intervalle entre l'idée d'une action et cette action même. Car c'est plus pleinement vouloir que de vouloir après y avoir pensé, et en consentant expressément à tout ce qui peut sortir de cette volonté.

D'autres fois, ce sera après l'action accomplie qu'on insistera auprès de l'enfant sur cette idée qu'il eût pu agir autrement, et que, loin de lui faire grâce des conséquences de sa conduite, on s'ingéniera, en ne lui en épargnant aucune, à faire peser de tout leur poids sur lui ses volontés inconsidérées. Cela le fera réfléchir davantage à la prochaine occasion. Faire son *meâ culpâ*, comme on l'y invite par cette façon d'agir, est une forme de l'examen de conscience; et il semble que l'enfant ne répugne pas à cet exercice moral [1]. Celui qui en abuserait risquerait d'en retirer plus de scrupule que de force d'âme. S'observer soi-même est pourtant la meilleure précaution pour ne plus agir à la légère, et, comme on dit, en enfant. Il importe d'avoir profité au moins de sa propre expérience pour vouloir en connaissance de cause, et mêler quelque intention véritable à ses actes.

Mais il faut vouloir tout à fait ce qu'on veut. Le dire franchement est un premier gage pris contre soi-même. Toute volonté manifestée au dehors reçoit déjà de sa manifestation même un surcroît de force. Nous tenons davantage à un sentiment que nous avons exprimé. Avoir une opinion arrêtée et avoir le courage de son opinion sont souvent une seule et même chose. Par contre, l'habitude de la sincérité envers autrui engendre celle de la sincérité envers soi-même qui est un degré de perfection de la volonté, tandis que « ceux qui débutent dans la vie en n'osant pas dire ce qu'ils pensent, finissent par ne pas oser penser ce qu'ils voudraient [2]. »

Une autre condition de toute volonté forte est la persévérance. « Le poète Wordsworth raconte, dans son *Excursion*, que le ciel

1. Voir Sikorski, *Revue philosophique*, mars 1885, p. 260, et Vessiot, *L'Instituteur*, 5 février 1890.
2. Blackie, *L'Éducation de soi-même*, trad. française, p. 74.

s'étant couvert il n'en continua pas mons sa course dans les montagnes, en dépit de la sensation désagréable que cause la pluie sur le dos; il donne pour raison qu'abandonner un projet pour éviter un léger inconvénient est dangereux pour le caractère. Il y a bien de la sagesse là dedans [1]. » Descartes ne conseillait-il pas lui aussi d'imiter « les voyageurs qui, se trouvant égarés en quelque forêt, ne doivent pas errer en tournoyant tantôt d'un côté, tantôt d'un autre, ni encore moins s'arrêter en une place, mais marcher toujours le plus droit qu'ils peuvent vers un même côté, et ne le changer point pour de faibles raisons, encore que ce n'ait été au commencement que le hasard seul qui les ait déterminés à le choisir : car, par ce moyen, s'ils ne vont justement où ils désirent, ils arriveront au moins, à la fin, quelque part où vraisemblablement ils seront mieux que dans le milieu d'une forêt [2]. » Il faut donc empêcher les enfants de changer de volonté, et les forcer d'aller jusqu'au bout de leurs desseins. Nous respecterons plus qu'eux-mêmes leurs propres décisions, leur imposant de faire ce qu'ils auront choisi de faire; et le profit sera double si en même temps qu'ils prennent l'habitude de persévérer dans ce qu'ils ont entrepris, ils prennent celle de ne rien entreprendre qu'à bon escient.

La régularité est une qualité du même genre que la persévérance.

Quand on veut former le caractère des enfants, il importe beaucoup qu'on leur montre en toutes choses un certain plan, de certaines lois qu'ils puissent suivre exactement. C'est ainsi que, par exemple, on leur fixe un temps pour le sommeil, un pour le travail, un pour la récréation; ce temps une fois fixé, on ne doit plus l'allonger ou l'abréger. Dans les choses indifférentes, on peut laisser le choix aux enfants, pourvu qu'ils continuent toujours d'observer ce dont ils se sont une fois fait une loi [3].

Les bienfaits de cette pratique sont les mêmes que tout à l'heure. De l'esprit de suite à l'esprit d'ordre et de méthode il n'y a pas loin. L'un et l'autre, en faisant se prolonger ou se répercuter sur toute une partie de notre vie un acte issu de notre

1. Blackie, *ibid.*, p. 85.
2. *Discours de la méthode*, troisième partie.
3. Kant, *Pédagogie*, édit. Thamin, p. 94-95.

liberté, rendent l'usage de cette liberté chose plus sérieuse et de plus de prix. — Des habitudes régulières sont en outre pour la volonté une discipline et une sauvegarde. « Un jeune homme ne peut pas aller bien loin dans le mal, s'il consacre régulièrement à un travail défini, un nombre déterminé d'heures. Ce nombre sera-t-il grand ou petit? Il va sans dire que cela dépend des circonstances; l'essentiel est que ces heures soient remplies par un travail régulier [1]. »

Puisqu'il s'agit de donner de la consistance à notre volonté, toute circonstance qui augmentera à nos yeux la portée de nos actes sera la bienvenue. On a souvent remarqué que le sentiment de la propriété était d'une certaine façon un sentiment moralisateur. N'y aurait-il pas quelque moyen de faire bénéficier l'enfant du principe salubre qu'il contient? L'usufruit d'un petit coin de jardin, par exemple, lui procure l'occasion d'entreprendre une tâche visible, que chaque jour il retrouve, et de voir fructifier ses efforts. A partir d'un certain âge, il traitera avec ménagement les jouets qui lui appartiendront. Il faudrait, pour qu'il témoignât à ses vêtements, à ses livres, les mêmes égards, qu'il eût à souffrir d'un manque de soin, et subît en un mot les conséquences de ses actes. La méthode des réactions naturelles, recommandée par Spencer, et qui ne suffit pas à l'éducation morale, n'en donne pas moins d'excellentes leçons de responsabilité.

La responsabilité, voilà en effet le grand mot. Faire que l'enfant se sente responsable, tous les conseils que nous avons donnés ne tendent qu'à cela. Et, de même qu'un homme devient souvent meilleur lorsqu'il voit croître ses charges, lorsqu'il devient père, par exemple, ou lorsqu'un rôle important lui est assigné qui le force de faire appel à toutes ses ressources morales, le plus sûr moyen de fixer l'attention de l'enfant sur sa responsabilité est de la lui rendre palpable et même de l'étendre. Une besogne de laquelle on se repose sur lui, la surveillance ou la protection qu'on lui donne à exercer sur de plus jeunes, tout cela grandit le petit personnage qu'il joue et il tient à honneur de justifier notre confiance. Bien loin donc de s'efforcer de briser

1. Blackie, *ibid.*, p. 75.

la volonté de l'enfant, on lui cherchera de l'emploi, et on aura foi en elle.

Devoir et volonté. — Et maintenant élevons notre pensée d'un degré, et disons que tous ces efforts pour affermir la volonté manqueraient de raison d'être si elle n'avait une tâche d'un certain ordre à remplir, mais que, d'autre part, la conscience de cette tâche est ce qui, mieux que tout le reste, donne à cette volonté sa trempe. C'est pourquoi il ne suffit pas d'incliner par le déterminisme le plus savamment combiné nos âmes vers le bien. Il faut que la voix du devoir se fasse entendre, et qu'elle commande, et qu'on obéisse. Après cette épreuve seulement l'éducation de la volonté est achevée. Le sentiment de l'obligation lui crée un point d'appui pour se soulever elle-même, et ce suprême effort transforme en *bonne volonté* une énergie dont on ne savait auparavant si le tempérament ou la passion ne faisaient pas tous les frais.

Mais pour que cet effort lui-même soit possible, il faut que nous puissions espérer qu'il ne sera pas vain. La volonté humaine se défierait justement et se relâcherait si elle sentait sa peine perdue d'avance et si sa destinée lui apparaissait comme un non-sens. En d'autres termes, notre pauvre nature individuelle a besoin d'être vivifiée par la pensée d'un ensemble harmonieux et providentiel, où sa place est marquée et où ses œuvres retentissent. Privée de ce secours, elle ne réussit qu'à se guinder. En admettant même que d'autres espèces de devoirs puissent se passer d'un principe absolu qui les fonde (ce qui est contestable), nos devoirs envers nous-mêmes seraient fragiles s'ils n'avaient que nous comme fin. Mais, comme on le disait récemment avec profondeur, « le devoir de réformation intérieure paraît être essentiellement un devoir religieux [1]. » Seule donc la croyance en Dieu donne tout son prix à la volonté humaine et aussi toute sa force.

1. Darlu, *Discours prononcé à la distribution des prix du concours général*, 1890.

LEÇON XV

LA DISCIPLINE ET L'ESPRIT DE DISCIPLINE.

SOMMAIRE

Du droit de punir dans l'éducation. — L'intérêt de l'enfant est le seul fondement de ce droit.
Méthode des réactions naturelles. — Cruelle dans certains cas, insuffisante dans d'autres cas.
Des peines. — Des châtiments corporels en Angleterre et en Allemagne. Du « système français ». La peine n'a pas besoin d'être effective pour être efficace. Quelques règles pour l'application des peines.
Des récompenses. — Des bonnes et des mauvaises récompenses. De la sanction de la conscience. Quelles qualités il faut récompenser.
De l'esprit de discipline. — Des conditions matérielles qui peuvent aider à le faire naître. Comment l'éducation physique et les bonnes méthodes d'enseignement peuvent aussi y contribuer. La personne du maître. La règle.
Du respect.

Du droit de punir dans l'éducation. — Un pédagogue allemand a publié récemment un livre sur ce sujet : « Du droit de punir que possède l'instituteur à l'école primaire [1]. » Quoique nous fassions de ce droit un usage qui ne ressemble en

1. Voir *Revue pédagogique*, 1888, II, p. 467.

rien à celui qu'en font les Allemands, la question de savoir s'il existe est à débattre pour nous comme pour eux, problème comparable à certains égards à celui qu'agitent les philosophes, quand ils s'interrogent sur le fondement du droit de punir que s'attribue la société.

L'illustre et généreux Tolstoï a supprimé tout châtiment de son école à la suite d'une expérience malheureuse, et où toute mesure avait été dépassée. Nous ne savons pas assez, prétend-il, ce qui se passe dans une âme d'enfant, et quel effet y produisent nos moyens d'action, et quels sentiments nous risquons d'éveiller, différents de ceux que nous attendions, pires même que ceux contre lesquels nous voulions lutter. Pour mystérieuse que soit une âme d'enfant, Tolstoï exagère ici le mystère ; et, s'il ne faut pas, comme il l'avait fait ou laissé faire, soumettre le coupable à une humiliation trop profonde, ni déchaîner contre lui les mauvais instincts de ses petits camarades (car alors en effet le remède serait pire que le mal), ne peut-on créer en lui un remords artificiel et une crainte salutaire que l'on épurera et que l'on transformera ensuite peu à peu? Nous comprenons encore moins dans l'ordre moral que dans l'ordre intellectuel la doctrine qui supprime dans l'éducation le rôle de l'homme, et pour laquelle la pédagogie se résume, comme pour d'autres l'économie politique, en ce mot : laisser faire. Quoiqu'on y voie d'ordinaire un excès d'optimisme, c'est en un autre sens scepticisme et doctrine de défiance qu'il faut l'appeler, car elle met en suspicion un instinct qui en vaut bien d'autres, l'instinct qu'ont les pères, et ceux qui les représentent, de prendre au sérieux leur fonction morale, et d'aider la conscience de l'enfant à se former.

Il n'est pas mauvais toutefois que de temps en temps on nous suggère sur notre droit de châtier l'enfant quelques scrupules. Ils en tempèrent l'exercice, et nous remettent en l'esprit cette pensée que seul l'intérêt de l'enfant le fonde et l'excuse. Le droit de légitime défense n'a pas à être invoqué, comme lorsque la société châtie un de ses membres. On ne se défend pas contre des enfants. Nous ne devons pas punir les enfants pour qu'ils nous laissent tranquilles. Leur bien à eux, et non le nôtre, peut seul justifier le mal que nous leur faisons. C'est ce qu'il faut se dire,

non une fois pour toutes, mais à chaque fois que l'on punit, si l'on veut être sûr de ne jamais commettre d'abus de pouvoir. Bain parle sur ce sujet en termes élevés :

L'autorité, le gouvernement, le pouvoir sur les autres, n'est pas essentiellement un but; ce n'est qu'un moyen. De plus, son action est un mal : elle diminue le bonheur d'une façon notable. Restreindre la libre action de l'homme, infliger des peines, établir le règne de la terreur, tout cela ne peut se justifier que s'il s'agit d'empêcher des maux infiniment plus grands que les souffrances que l'on cause soi-même [1].

Méthode des réactions naturelles. — Il nous faut encore dire un mot de l'élégant paradoxe de Rousseau et de Spencer, d'après lequel les châtiments naturels, ou mieux les réactions naturelles, comme dit Spencer, suffiraient à discipliner l'enfant. « Maintenez l'enfant dans la seule dépendance des choses [2] », avait dit Rousseau; ou encore : « Il ne faut jamais infliger aux enfants le châtiment comme châtiment; il doit toujours leur arriver comme une suite naturelle de leur mauvaise action [3]. » H. Spencer a ingénieusement développé et commenté cette méthode :

Quand un enfant se laisse tomber, ou se heurte la tête contre la table, il ressent une douleur dont le souvenir tend à le rendre plus attentif et, par la répétition de ces expériences, il arrive à savoir guider ses mouvements. S'il touche la barre de fer rouge de la cheminée, s'il passe la main sur la flamme d'une bougie, ou répand de l'eau bouillante sur une partie quelconque de son corps, la brûlure qu'il reçoit est une leçon qui ne sera pas aisément oubliée. L'impression produite par un événement ou deux de cette nature est si forte qu'aucune persuasion ne pourra, dans la suite, l'amener à mépriser ainsi les lois de sa constitution. Or, dans des cas comme ceux-là, la nature nous montre, de la manière la plus simple, quelles sont la vraie théorie et la vraie pratique de l'éducation morale.

Et un peu plus loin :

Nous nous servons du mot de châtiment faute de mieux; car ce ne sont pas des châtiments dans le sens littéral; ce ne sont pas

1. *Science de l'éducation*, trad. française, p. 75.
2. *Emile*, II.
3. *Id.*

des peines artificiellement et inutilement infligées; ce sont simplement des empêchements bienfaisants mis aux actions qui contrarient essentiellement les intérêts de notre corps, empêchements sans lesquels la vie serait bientôt anéantie par les outrages qui lui seraient faits. C'est le trait particulier de ces châtiments (si nous pouvons les appeler ainsi), d'être simplement les *conséquences inévitables* des actes qui les amènent : ce ne sont que les *inévitables réactions des actions de l'enfant* [1].

Il peut être fait par les parents eux-mêmes d'ingénieuses imitations de cette méthode naturelle. Un enfant perd son canif : au lieu de le souffleter, sauf à lui en racheter un aussitôt, laissez-le éprouver la privation qui est la conséquence légitime de sa négligence. Une petite fille n'est jamais prête pour se promener avec ses parents; au lieu de la gronder, sauf à l'attendre, partez sans elle aujourd'hui. Elle sera prête à l'heure dite demain.

On ne saurait refuser à ces conseils un grand sens pratique. Il est des leçons qu'il est bon de laisser recevoir aux enfants, sans qu'on ait à s'en mêler. Et, quand on s'en mêle, il est habile de faire que la peine semble sortir de la faute elle-même, et lui soit tout au moins appropriée. Mais, dans bon nombre de cas, cette méthode, qui semble toute d'indulgence pour l'enfant, serait en fait la barbarie même. Quelle est la mère qui laissera son enfant toucher une barre de fer rouge ou répandre sur lui de l'eau bouillante? L'éducation a justement pour but de prévenir certaines réactions naturelles et de faire bénéficier l'enfant de l'expérience de ses parents.

Dans d'autres cas au contraire la nature n'applique aucune sanction, et on ne voit même pas quelle est celle que les parents pourraient, en intervenant, déduire logiquement de la conduite de l'enfant, si ce n'est en définitive l'expression plus ou moins vive de leur mécontentement, sanction à laquelle H. Spencer est forcé tout le premier de revenir. Cela est vrai des fautes les plus véritablement fautes, du vol, du mensonge.

Disons enfin que soumettre à la seule nécessité extérieure le caractère de l'enfant, sans jamais s'adresser à sa conscience, ni soupçonner même qu'il en ait une, est une éducation d'un degré inférieur. « Il s'agit non de bien faire, mais d'être adroit,

1. *De l'Éducation*, trad. française, p. 180-181, 182-183.

non d'être sage et honnête, mais de réussir. Toute la morale se résout ainsi en une question d'habileté avec l'intérêt pour mobile [1]. » — Nous n'insisterons pas sur cette dernière remarque, tellement elle s'impose, que l'éducation publique est absolument incompatible avec la méthode des réactions naturelles. Là, plus qu'ailleurs encore, il faut une règle.

Des peines. — Nous punirons donc ; mais comment? Les écoles des pays voisins sont encore sous le régime de la bastonnade.

On sait qu'en Angleterre, malgré les protestations des philosophes comme M. Spencer, et des pédagogues comme M. Bain, les châtiments corporels n'ont pas cessé d'être appliqués aux écoliers. Le principal seul a le droit de frapper, et il s'en acquitte en personne. Mais il fouette de confiance tout élève qui lui est renvoyé par un professeur. Dans certaines écoles il est tenu un registre des punitions journalières; celui dont le nom s'y trouve porté trois fois est fustigé sans rémission. A la seconde récidive le pantalon est supprimé. L'âge ne fait point de différence : enfants ou jeunes gens, quiconque est assis sur le banc d'une classe relève du *flogging*. Un jeune gentleman de six pieds de haut, à la veille de quitter le collège, avait acheté une commission dans la cavalerie; dans dix jours il allait revêtir l'uniforme. En fêtant avec des camarades son prochain affranchissement, il eut le malheur de faire quelques libations trop copieuses : avant de partir, il dut subir douze coups d'étrivières [2].

En Allemagne, pays raisonneur, on ne pratique pas seulement les châtiments corporels, on en fait la théorie. Nous citions, au début de cette leçon, un livre allemand conçu dans cet esprit.

Depuis trente ans la question de la bastonnade est revenue cinq fois dans les assemblées générales où les chefs d'établissement délibèrent sur les sujets d'intérêt commun. Quelques-uns seraient disposés à préférer la baguette au bâton ou le soufflet à la baguette et au bâton. D'autres voudraient que la peine, quelle qu'elle soit, ne pût être infligée qu'aux élèves des classes inférieures, tout au plus à ceux des classes moyennes. On s'entend, d'ailleurs, pour établir que le bâton ne sera jamais sous la main du maître; il doit être déposé dans la salle de conférence des professeurs ou dans le cabinet du directeur; c'est là qu'en cas de besoin il faudra l'aller chercher. On se demande, d'autre part, quelle partie du corps touchera le châtiment, s'il frappera à nu ou à travers le vêtement, s'il sera administré sur-le-champ ou après délibération du corps professoral, avec ou sans l'autorisation du chef de l'établissement, en présence des camarades du coupable ou à huis clos, par le professeur de la classe, par un domestique, ou par le père dûment averti [1].

1. Gréard, *Éducation et Instruction*, Enseignement secondaire, II, p. 183.
2. Gréard, *ibid.*, p. 165-166.

En France les châtiments corporels furent aussi usités, mais au moyen âge. Le tableau lamentable tracé par Montaigne d'une classe de son temps est célèbre. L'Oratoire et Port-Royal firent beaucoup pour l'adoucissement des mœurs scolaires. Et, depuis le XVIIe siècle, ce fut chez nous l'esprit commun de toutes les réformes successivement tentées de réduire le nombre des moyens matériels laissés à la disposition des maîtres, afin de les forcer à en trouver d'un autre ordre. Les Allemands appellent, non sans dédain, « système français » cette abstention systématique de toute peine physique. Elle est un des honneurs de notre pédagogie qui, loin de renoncer à ses traditions, a une tendance marquée aujourd'hui à faire de nouveaux progrès dans la même voie et à moraliser de plus en plus la discipline.

Toutes les peines qui gardent quelque chose de physique, comme la privation de récréation, sont rejetées d'un commun accord par les hygiénistes et les moralistes. Les pensums sont aussi d'une certaine manière un châtiment physique, et de plus ils enseignent à l'enfant à travailler mal et machinalement. Quelles peines restent donc à la disposition du maître? Il n'est pas nécessaire qu'il en reste beaucoup; car il n'y en a qu'une de bonne. « La honte d'avoir mal fait, d'avoir mérité une punition, est la seule discipline qui ait des rapports avec la vertu [2]. » Toute autre forme de la discipline ne doit être qu'un moyen pour arriver à faire naître cette honte. « Bien plus, dit M. Gréard [3], les châtiments qui ne sont que châtiments sont peut-être ce qui laisse le moins de trace. La peine accomplie, le souvenir s'en efface ou ne laisse souvent qu'un fond malsain d'humiliation et de colère. Il n'y a de durable et de salutaire que le sentiment de la faute attaché d'une main sûre à la con-

1. Gréard, *ibid.*, p. 167.
2. Locke, *Quelques pensées sur l'éducation*, section 8.
3. Gréard, *ibid.*, p. 189.

science du coupable. » La punition, comme dit le même auteur, n'a donc pas besoin d'être effective pour être efficace. Elle doit être tout idéale, toute morale, une note, une réprimande, une menace parfois, et qu'à la rigueur on pourrait réaliser [1], mais qui produira d'autant plus d'effet qu'elle ne se réalisera jamais, au lieu qu'on se familiarise avec la peine, quelle qu'elle soit, dont on a une fois tâté.

Cette méthode disciplinaire vaudra par la façon dont on l'appliquera, comme toute discipline d'ailleurs; car il faut bien se dire qu'à moins de causer à l'enfant de vraies souffrances (ce dont il ne peut plus être question), les pénalités diverses finissent par ne plus produire sur lui que l'effet de l'idée qui s'attache à elles. Il s'agit donc de donner à cette idée toute sa force. Pour cela il ne faut pas multiplier les punitions, de même d'ailleurs qu'il ne faut pas multiplier les défenses. Mieux vaut parfois fermer les yeux et laisser passer quelques infractions que de gaspiller son autorité. — Parmi ces infractions, il en est toutefois auxquelles la répression ne doit jamais manquer. « On a reconnu et posé en principe qu'en fait de punition la certitude est plus efficace que la sévérité [2]. » Bain ajoute d'après Bentham (à qui l'on doit une étude des principes généraux de toute pénalité) d'autres conseils, et, par exemple : « la punition doit être d'autant plus forte qu'elle est moins certaine; elle doit également être d'autant plus forte qu'elle est plus éloignée, car toute peine incertaine ou éloignée ne produit sur l'esprit qu'une impression assez faible [3]. » — Mais il ne faut pas punir, sauf de rares exceptions, aussitôt après la faute. L'élève n'est pas alors dans une disposition d'esprit à recevoir dignement le châtiment, avec cet acquiescement qui constitue la meilleure partie du profit qu'il en tire, ni le maître peut-être à l'appliquer comme un juge, avec mesure et sans colère. A la fin de la classe ou de la journée, cette sorte de jugement viendra donc mieux, et avec plus de gravité. « Même les degrés les moins élevés de l'autorité doivent être entourés d'une légère teinte de formalisme [4]. » —

1. « Ce serait une preuve de faiblesse que de menacer quand on sait qu'on ne peut réaliser ses menaces. » (Bain, *Science de l'éducation*, trad. française, p. 84.)
2. Bain, *ibid.*, p. 74.
3. Bain, *ibid.*, p. 78.
4. Bain, *ibid.*, p. 77.

Nous avons dit qu'il y avait des exceptions; car, ainsi que nous en avons déjà fait la remarque [1], la colère du maître est parfois, dans sa spontanéité, la réaction naturelle de la faute de l'élève, et mêle à leurs relations quelque chose d'humain, disons mieux : de paternel. Mais il faut se mettre en colère ou punir, et ne pas faire les deux choses à la fois, et surtout ne jamais donner à penser qu'on punit parce qu'on est en colère. « L'enfant qu'on châtie et qu'on sermonne à la fois est nécessairement dans l'état d'esprit de ce soldat indien à qui son capitaine anglais tenait un discours biblique tout en le faisant fouetter, et qui, exaspéré, s'écriait : « Capitaine, si vous prêchez, prêchez, si vous fouettez, fouettez, mais prêcher et fouetter à la fois, c'est trop [2]. »

Enfin, sans créer, comme quelques utopistes l'ont proposé, des jurys d'élèves, et faire juger le coupable par ses pairs, le maître doit avoir pour lui l'opinion de la classe. C'est une difficulté propre à l'éducation publique qu'on y ait à tenir compte de l'opinion du nombre. Mais c'est aussi un surcroît de force donné à la moindre peine que ce consentement de tous, et tous aussi par là trouvent leur profit moral dans le châtiment d'un seul. Si le maître avait contre lui toute la classe, il ne serait plus le maître, et ce serait l'état de guerre.

Des récompenses. — La discipline ne comprend pas seulement les peines, mais les récompenses [3]. Kant, qui fait aux peines une place dans l'éducation, bannit les récompenses qui ne peuvent, selon lui, que corrompre l'enfant et contribuer à lui apprendre ce qu'il s'agit de lui désapprendre, la subordination de ses actions à des fins intéressées. — Il faut répondre à Kant que l'enfant n'est qu'un enfant, incapable de cette bonne volonté absolue, au-dessous de laquelle il y a place heureusement pour de louables efforts et de vrais progrès. C'est ici plus que jamais le cas de mesurer à l'âge les exigences et de nuancer les moyens. On n'est pas stoïcien à dix ans. Il n'est pas mauvais toutefois d'avoir pour l'avenir moral des élèves la plus

1. Voir Leçon XIII.
2. *Instructions, programmes et règlements de l'enseignement secondaire*, p. 192.
3. Sur l'émulation, qui pourrait aussi se rattacher à ce sujet, voir Leçon XIII.

haute ambition, et de n'user des récompenses qu'avec l'idée d'arriver à s'en passer.

Nous éviterons donc de conclure avec l'enfant ces traités qui font de lui le créancier de ses parents et de ses maîtres, et l'excitent à marchander son obéissance [1]. Nous ne nous lierons pas à l'avance par une sorte de tarif des bonnes actions qui nous forcerait à recompenser même celles où nous soupçonnerions un calcul. Il faut que la récompense soit pour l'enfant une espérance, non un droit. Nous prendrons garde aussi de désigner à la convoitise des enfants certains objets ou certains plaisirs dont nous aurons fait pour eux une fin, en en faisant une récompense.

Si vous portez l'enfant à faire une chose raisonnable en elle-même en lui présentant de l'argent, si vous le récompensez de la peine qu'il a d'apprendre sa leçon par le plaisir de manger quelque bon morceau, si vous lui promettez une cravate en dentelle ou un bel habit neuf, pour qu'il s'acquitte de quelques-uns de ses petits devoirs, n'est-il pas visible qu'en proposant ces choses en forme de récompense, vous les faites passer pour des choses bonnes en elles-mêmes, que votre enfant doit tâcher d'atteindre, et que par là vous l'excitez à les désirer avec d'autant plus d'ardeur, et l'accoutumez à mettre son bonheur dans leur jouissance [2]?

Mgr Dupanloup s'irrite de même contre la religion mal comprise des parents qui promettent à leurs enfants comme récompense, pour le jour de leur première communion, une montre ou quelque vanité de ce genre. « J'ai vu quelquefois, dit-il, la montre plus adorée que Dieu lui-même en ce grand jour [3]. »

La vérité est que la récompense, comme la peine, doit tendre progressivement à se rapprocher des sanctions vraiment morales, et de la plus morale de toutes, de la sanction de la conscience. Pour cela il faut qu'elle aussi découle de l'acte même, ou au moins s'y approprie.

Lorsqu'un enfant a fait preuve de quelque qualité, on peut lui fournir les moyens de l'exercer; s'il a été charitable, il n'y a aucun danger à lui donner de quoi pouvoir l'être encore; s'il a partagé

1. Voir Vessiot, *L'éducation à l'école*, p. 175.
2. Locke, *Quelques pensées....*, section 4.
3. *L'Enfant*, ch. III.

avec un camarade sa petite provision de bouche, s'il a fait largesse de papier, de plumes, de quelques menues fournitures, on peut le mettre à même de recommencer; s'il a un camarade, un petit frère, une petite sœur malades, on peut s'enquérir de ce qui leur serait nécessaire ou agréable, et lui donner le plaisir de leur porter ce don. Ce plaisir, l'enfant le devra à sa propre bonté autant qu'à la générosité du maître; il prendra goût au bien. De même que, dans l'ordre intellectuel, il convient de donner aux enfants des prix appropriés à leurs facultés, au dessinateur des crayons, une boîte de couleurs, des modèles, au géomètre une boîte de compas, au musicien un instrument ou des livres de musique, de même dans l'ordre moral on doit, autant que possible, chercher quelque rapport entre la récompense et les mérites à récompenser [1].

Les marques de confiance, d'affection seront des récompenses d'un ordre plus élevé encore. Et le caractère moral de la récompense s'affirme au fur et à mesure qu'elle consiste en une réalité moins tangible. C'est ainsi qu'un mot, un geste, un regard du maître pourront pleinement récompenser un enfant, en l'avertissant qu'il a bien agi, et en rendant plus net en lui le sentiment souvent indécis de sa bonne action. D'autres fois un mouvement d'opinion, habilement provoqué dans toute une classe, donnera à celui qu'on veut récompenser un avant-goût de l'une des joies les plus hautes qu'il soit donné à l'homme d'éprouver, celle qui naît de l'estime dont on se sent enveloppé. Mais comme il faut apporter de tact ici pour n'en pas faire accroire à l'enfant par une récompense disproportionnée, et ne pas changer en une vanité déplaisante la joie naïve d'une bonne petite conscience! Il y a même certaines qualités auxquelles la publicité fait plus de tort que de bien. Mais pour celles-là il n'y a pas à parler de récompense. Nous n'avons à nous occuper ici que de cette vertu qui a encore besoin d'encouragement.

Un des plus efficaces parmi ces encouragements est celui qui naît des heureuses conséquences de notre conduite pour les autres personnes. Avant de faire le bien pour lui-même, il faut le faire pour autrui, plutôt que par quelques-uns de ces intérêts ou de ces ambitions personnelles que la vie scolaire peut mettre en jeu. Il faut donc que les maîtres se montrent réellement émus par la conduite des enfants, et que les parents aussi ne

1. Vessiot, *ibid.*, p. 172-173.

soient pas insensibles aux bons points, afin de mettre l'affection que les enfants leur portent au nombre des motifs qui les font agir même à l'école. M. Vessiot propose un ingénieux moyen de récompenser en développant les sentiments sympathiques plutôt que les égoïstes, et en les développant non seulement chez celui qu'on récompense, mais chez tous ses camarades :

Tout ce qui est de nature à rendre plus vif et plus fort ce sentiment de la solidarité humaine, tout ce qui peut arracher l'enfant à une vie d'isolement, tout ce qui l'identifie à la famille, à l'école, me semble avoir une vertu particulièrement moralisatrice. Aussi verrai-je avec plaisir que lorsque, dans une école, un enfant s'est distingué par quelque trait de courage, de charité, de dévoûment, la récompense s'étendît à l'école ou au moins à la classe entière. Une lecture intéressante, un spectacle utile, une récréation, une promenade pourraient associer à la récompense les camarades de l'enfant récompensé et les faire profiter tous de la bonne action d'un seul. Lui-même verrait son plaisir accru du plaisir des autres et serait plus joyeux d'une joie commune dont il serait l'auteur [1].

Ajoutez que tous lui seraient reconnaissants, et que cette reconnaissance leur ferait mieux apprécier des mérites dont ils ne se souciaient guère, en même temps qu'elle serait contre les suggestions de l'envie le meilleur des antidotes.

Mais la récompense par excellence est la joie même de la conscience, et toute récompense est malsaine qui n'est pas un moyen indirect de faire naître celle-là. Un âge viendra où le maître habituera l'élève à se contenter d'elle. Il laissera avec intention de bonnes actions attendre indéfiniment même le moindre témoignage. Mais avant de tenter cette épreuve, il aura ramené l'enfant en lui-même, il lui aura donné le discernement exact de sa bonne action, et enseigné du même coup la jouissance intime qui en résulte; il aura créé en lui en un mot la vie de la conscience. La turbulence du premier âge est un obstacle à cette vie intérieure. C'est à cause de cela qu'il y a pour les enfants une morale provisoire où d'autres récompenses trouvent place. Au terme de l'éducation, ils n'en doivent pas moins trouver en eux-mêmes la conscience qui récompense et qui châtie comme celle qui commande.

1. Vessiot, *ibid.*, p. 170.

De tout ce que nous avons dit il résulte, sans que nous ayons besoin d'insister davantage, que nous récompenserons surtout les qualités morales, l'application, l'effort. Le succès porte en lui sa récompense. Et c'est faire double emploi que d'en ajouter une autre. Il faut tout faire plutôt pour que les enfants n'apprécient pas que lui, et relever pour d'autres qualités que c'est un excès de délicatesse morale d'honorer seulement dans son for intérieur, l'estime publique de la classe.

De l'esprit de discipline. — Au-dessus de la discipline il y a l'esprit de discipline, qui en dispense. On dit dans un sens analogue, quoique moins élevé, que la discipline doit être *préventive* plutôt que *répressive*. Comment créer cette attitude morale de toute une classe? Comment faire qu'elle se soumette volontairement à la règle et ne provoque jamais la sévérité du maître? — Tout peut y contribuer, et d'abord ces conditions matérielles qui font que l'élève se trouve bien, et d'autre part se sente, quoique sans surveillance importune, suivi dans tous ses mouvements. La succession régulière des différents exercices produit aussi sur l'esprit une impression salutaire. La discipline se respire autant qu'elle se commande.

Elle trouve dans l'éducation physique un secours d'un autre genre. Souvent l'indiscipline tient à un énervement causé par l'immobilité. Les élèves ont un trop-plein de force à dépenser, et ils s'agitent, et ils s'insurgent. Un pédagogue contemporain raconte l'histoire d'un proviseur qui, sentant gronder une révolte dans son lycée, la prévint en commandant une promenade supplémentaire et particulièrement lassante. Espérons de même que les satisfactions offertes par les exercices physiques à l'activité enfantine lui ôteront de sa turbulence, et qu'à force de jouer au dehors, les élèves joueront moins en classe. En faisant la part de la liberté, nous nous trouvons ainsi mieux assurer celle de la discipline.

Même en classe d'ailleurs, les bonnes méthodes d'enseignement occuperont assez l'activité de l'enfant pour supprimer toute dissipation. La dissipation est le propre de l'enfant qui ne sait pas s'ennuyer, et en ce sens elle est un heureux symptôme. Sans la récompenser, le maître se tiendra pour averti par elle, avant qu'elle gagne et dégénère, et s'en prendra à lui-

même autant qu'à l'enfant. Pour tenir sa classe, comme on dit, le meilleur moyen est encore de l'intéresser, et le meilleur moyen de l'intéresser est, nous l'avons vu, de la faire vivre elle-même, et penser, et agir. La méthode active, dont nous avons parlé ailleurs, est à elle seule toute une discipline préventive; c'est même quelque chose de mieux, et comme une méthode morale, puisqu'elle habitue à agir et à trouver son plaisir dans l'action.

Il faut bien arriver à le dire enfin : la personne du maître est pour beaucoup dans la discipline, et sa personne tout entière, physique et morale.

Il se peut que les qualités personnelles du maître contribuent à augmenter son influence, et qu'il ait un extérieur aimable, une voix et des manières agréables, une expression amicale, lorsqu'il croit pouvoir se relâcher de la sévérité souvent indispensable. C'est là le côté de l'attrait et de la douceur. L'autre côté est l'attitude froide, imposante et digne par laquelle le maître sait représenter l'autorité, et rappeler sans cesse au devoir ceux qui seraient tentés de s'en écarter. Il y a peu d'hommes ou de femmes à qui il soit donné de savoir prendre ces deux attitudes dans toute leur perfection; mais dans quelques circonstances et dans quelque mesure qu'on le fasse, on y trouvera un moyen efficace à opposer au mauvais vouloir et à la paresse [1].

Il y a quelque chose d'inné dans ces dons du maître. Il en est qui sont naturellement de *bons disciplinaires*, comme disent les maîtres entre eux. D'autres qualités peuvent plus sûrement s'acquérir, et établissent d'autant mieux le maître dans la conscience des enfants, selon la forte expression de M. Gréard [2], qu'elles ont elles-mêmes quelque chose de moral, et portent la marque d'une conscience. C'est la possession de soi-même, c'est l'accord de la conduite et du langage, c'est l'exactitude, l'esprit de suite, la justice. Autant un enfant est sensible à l'injustice du maître, autant sa justice, même quand il en pâtit, lui en impose; autant un manque de sincérité, ou simplement de ponctualité le démonte et le démoralise, autant la régularité

1. Bain, *ibid.*, p. 80-81.
2. Gréard, *ibid.*, p. 100.

fait pénétrer en lui, par contagion, l'esprit de soumission à la règle.

La règle, il faut qu'il la sente planer au-dessus de son maître comme de lui, que dans son obéissance il n'y ait pas seulement violence subie, mais consentement et respect. Il est des classes dont la discipline apparente peut tromper, mais où l'esprit de discipline fait totalement défaut. Or l'idéal du maître est bien bas quand il se contente du silence et de l'immobilité. L'ordre qui règne dans une classe n'a de valeur pour un éducateur que comme symptôme de l'esprit qui lui aussi y règne. Or un homme, si bon, si digne soit-il, ne suffit pas à inspirer tous les sentiments dont cet esprit doit être fait. Il faut à la discipline des assises plus profondes et plus stables que l'autorité personnelle du maître.

Du respect. — Kant a fait du sentiment du respect une analyse immortelle. Nous ne respectons pas les choses, nous ne respectons que les personnes. Mais dans les personnes que respectons-nous? « *Je m'incline devant un grand*, disait Fontenelle, *mais mon esprit ne s'incline pas*. Et moi j'ajouterai : devant l'humble bourgeois en qui je vois l'honnêteté du caractère portée à un degré que je ne trouve pas en moi-même, *mon esprit s'incline*, que je le veuille ou non, et si haut que je porte la tête pour lui faire remarquer la supériorité de mon rang [1]. » C'est, ajoute Kant, que son exemple m'est un témoignage vivant de la loi morale. Mon respect le dépasse pour arriver jusqu'à elle. Il y a donc dans ce sentiment quelque chose qui ne s'arrête pas à l'homme. Dans notre respect pour un mort, il y a de même le respect du mystère qu'il nous rappelle. Dans notre respect pour les représentants du pouvoir aux divers degrés, il y a notre respect pour cette personne abstraite : l'État. Dans tous ces cas, le respect va à l'invisible.

Et de même dans le respect de l'enfant pour le maître il y a un sentiment dont le maître n'est pas l'objet, quoiqu'il en soit l'occasion et comme le canal. C'est aussi une loi que l'élève respecte, sa loi à lui, et qui revêt à ses yeux une autorité d'autant plus grande qu'elle lui apparaît solidaire d'autres lois auxquel-

1. *Critique de la raison pratique*, trad. Barni, p. 252.

les tous, et son maître lui-même, sont soumis. Il y a ainsi comme un acquiescement à l'ordre universel des choses dans le véritable esprit de discipline. Un élément religieux se mêle à cette forme du respect comme à toutes les autres. L'enfant, bien entendu, ne sent ces choses qu'obscurément. Mais c'est aux maîtres, qui entendent être respectés, de savoir que dans tout acte de respect il y a un acte de foi, et de faire naître dans le cœur de l'enfant, en lui présentant ses seuls véritables et invisibles objets, la loi morale et son auteur, le sentiment dont ils veulent bénéficier.

FIN

TABLE DES MATIÈRES

Deuxième partie. — **Psychologie appliquée.**

Coulommiers. — Imp. Paul BRODARD.



k is due two weeks
COLUMBIA UNIVERSITY
0032146302